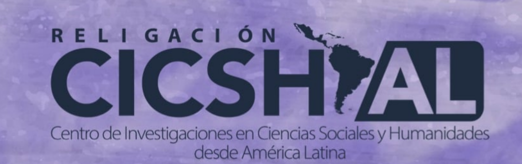


ISSN 2737-6230
Quito, Ecuador
Vol. 3 · No. 5 · 2022

DOSSIER

Educación y experiencias de aprendizaje

desde los movimientos comunitarios-populares en el Sur Global





Journal of Education and Culture
Vol. 3 • Nº5 • January-June 2022
ISSN 2737-6230

'Oh, poor runas! How it tears my soul to see them work!

This was the expression of Monsignor Leonidas Proaño (Ecuadorian religious, close to liberation theology, who worked with the indigenous sectors of Chimborazo, Ecuador) when he saw the degree of misery and exploitation to which the runes (a Kichwa word for men, human beings) of the province of Chimborazo, Ecuador, were subjected. They lived like animals, in holes in the ground exclusively, humiliated and held as a labor force.

Proaño dedicated his life to transforming that reality, mainly through literacy and education work, as well as the study of their culture and economics.

This journal seeks to preserve this spirit of Proaño and to examine education with a critical, contextual vision that contributes to the diffusion of the reality of this field in peripheral countries and its possibility of liberation.

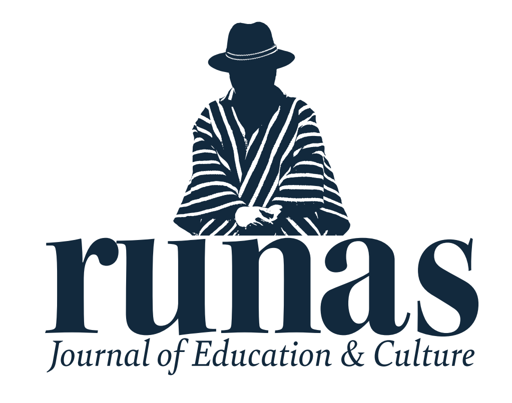
Scope

Public policies of education, Gender and education, Intercultural learning, Training, teaching, and learning, Educational Technology, Teacher Education, Educational evaluation and assessment, Educational systems, Cultural Studies, Political Culture, Ethnicity and culture, Language and culture, Popular culture, Visual media and society, Communication and culture.

RUNAS. Journal of Education and Culture. Quito, Ecuador. CICSHAL RELIGACIÓN. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, 2022
January-June 2022
ISSN: 2737-62301. Social Sciences, 2 Education, 3 Culture, 4. Humanities

Correspondence
Molles N49-59 y Olivos
Código Postal: 170515
Quito, Ecuador. South America
(+593) 984030751
(00593) 25124275
revista.runas@religacion.com
http://runas.religacion.com/
www.religacion.com




runas
Journal of Education & Culture


RELIGACIÓN
CICSHAL
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina



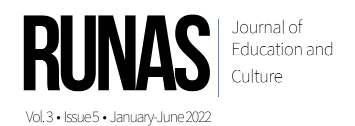
Vol. 3 • Issue 5 • January-June 2022

CONTENTS

ENGLISH VERSION

Dossier

General Section



SPANISH VERSION

Dossier

Sección General


Vol. 3 • Issue 5 • January-June 2022

PORTUGUESE VERSION

Dossier

Presentación de dossier: Educación y experiencias de aprendizaje desde los movimientos comunitarios-populares en el Sur Global

Dossier presentation: Education and learning experiences from grassroots-community movements in the Global South

Alberto Colin Huizar; Edgars Martínez Navarrete; Lia Pinheiro Barbosa; Bruno Baronnet



INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.68
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21068
Quito, Ecuador

Enviado: junio 25, 2022
Aceptado: junio 28, 2022
Publicado: junio 30, 2022
Sección Dossier | Non Peer Reviewed
Publicación continua





AUTORES:

Alberto Colin Huizar
Universidad Veracruzana - México
alberto.colinh@gmail.com

Edgars Martínez Navarrete
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - México
edgarsmartinezn@gmail.com

Lia Pinheiro Barbosa
Universidade Estadual do Ceará - Brasil
lia.barbosa@uece.br

Bruno Baronnet
Universidad Veracruzana - México
bbaronnet@uv.mx

CONFLICTO DE INTERESES
Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.
FINANCIAMIENTO
No exisitió asistencia financiera de partes externas.
AGRADECIMIENTO
N/A
NOTA
El articulo no es producto de un trabajo anterior.

PUBLISHER



Desde distintas geografías del Sur global, los pueblos originarios, comunidades subalternas y segmentos sociales instituidos en colectivos populares y organizaciones locales y regionales en lucha contra la dominación del sistema-mundo moderno/colonial, han desplegado múltiples experiencias pedagógicas en el campo de la educación con planteamientos que, en ocasiones, contrastan abiertamente a los modelos escolares centralizados e integracionistas de los Estados nacionales (Rockwell, 2012; Medina, 2015; Velasco, Medina y Baronnet, 2020). Las diversas estrategias políticas y pedagogías que impulsan estos movimientos, tienen la potencia de confrontar a los programas educativos unidireccionales, para apuntalar la construcción de formas propias de gobierno, de comunicación alternativa, recuperando dinámicas colectivas de sanar, de protegerse y de educarse por métodos culturalmente pertinentes a su realidad.

La relevancia de cada experiencia de aprendizaje que abona de forma significativa al campo de las pedagogías del sur (Medina, 2020), en la medida que son alternativas a lo establecido, constituye un insumo fundamental para reconocer la vitalidad de las “otras” educaciones como herramientas de resistencia ante procesos de racismo, acumulación y despojo neoliberal en la faceta actual del capitalismo (Bertely, 2016). En este sentido, el objetivo del presente número temático de Runas. Journal of Education and Culture consiste en visibilizar, examinar y contrastar con mayor profundidad las diversas experiencias socioeducativas desde los movimientos comunitarios-populares, con el propósito de escudriñar sus potencialidades inscritas, por lo general, en marcos situados de acción política, pero también para subrayar sus dificultades y desafíos, pues generalmente en la reflexión sobre las múltiples adversidades es posible encontrar pistas para comprender cómo se sostienen estos proyectos en el complejo campo educativo, con el presupuesto de que falta lo que falta, como apuntan las y los zapatistas en el sureste mexicano.

Algunos elementos como repensar la cultura e historias propias, combatir el universo normado de la educación “oficial” y fracturar la dominación epistemológica de la escuela y su pensamiento abismal (Santos, 2010), son instrumentos muy complejos de lograr, pero resultan indispensables para que los proyectos educativos desde los movimientos comunitarios-populares puedan tener un sosteni-

miento a largo plazo y puedan modificar las dinámicas de opresión y desigualdad que subyacen a las interacciones sociales. Si estos procesos logran acercarse a sus objetivos, es viable pensar que aportan nuevos senderos de lucha por el reconocimiento de la pluralidad de (re)existencias (Walsh, 2013). A su vez, estas prácticas y enfoques desde lo colectivo, a veces con limitaciones persistentes, resignifican valiosos aportes del pensamiento crítico latinoamericano, por ejemplo, el de la educación popular surgida en la segunda mitad del siglo pasado, la cual es adaptada en la praxis de cada una de las educaciones llamadas por sus actores como interculturales, comunales o propias, aquellas que dialogan a nivel epistémico y sintetizan alternativas frente a las crisis de los sistemas escolares nacionales (Barragán y Torres, 2018).

Prácticamente desde que se expandió por el Sur global el trabajo teórico y político de Paulo Freire, los movimientos de pensamiento/acción basados en los postulados de la educación popular dentro y fuera de las escuelas de los sistemas estatales, han impulsado profundos caminos para surcar alternativas educativas y muchas veces también han errado en el intento o caído en capturas del régimen dominante. No obstante, las lecciones que aporta la educación popular son vigentes en la práctica de múltiples iniciativas que no ignoran el potencial transformar de la dimensión educativa dentro de los movimientos. Dicha tradición político-pedagógica es entendida como "un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades" (Mejía, 2011, p. 209). En el fondo, lo que se observa son planteamientos insumisos que no claudican en su afán por transformar las relaciones de dominación, utilizando muchas veces las mismas escuelas como instrumentos del Estado para alcanzar los objetivos de la emancipación, disputando el espacio escolar y sus dinámicas internas.

Convencidos de esta perspectiva, los diversos movimientos comunitarios-populares construyen innovadoras experiencias pedagógicas a partir de una praxis orientada en la defensa territorial, la reafirmación étnica, el sostenimiento de un modo de vida propio o para tratar de transformar la idea dominante de institución escolar. Siguiendo el argumento, la educación de los movimientos es impulsada como "una forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana" (Zibechi, 2007, p. 30), lo que coloca al ser humano en su integralidad como parte de una colectividad situada políticamente. De este principio ético y político proviene la constante generación de "proyectos sociales colectivos que contribuyen a la construcción de políticas públicas populares, [...] desafío que asumen respecto de la superación de la democracia liberal, asentada en la lógica contractualista de sujetos individuales" (Gluz, 2013, p. 50). Por tal motivo, la construcción de alternativas educativas es también una posibilidad de ruptura con las tramas del sistema capitalista, pues los objetivos se contraponen a la reproducción cotidiana de las relaciones de dominación inherentes al sistema-mundo moderno/colonial.

De esta reformulación de objetivos de la educación que comparten distintos movimientos comunitarios-populares, se entiende que el proceso educativo es parte de la vida misma; es decir, resulta integral a la vida colectiva, como cotidianeidad no separada ni aislada de la acción polí-

tica, social y económica. Como señala Caldart (2004), a partir de su experiencia educativa en el movimiento de los Sem Terra en Brasil, el movimiento constituye "un sujeto pedagógico, es decir, como una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen" (Caldart, 2004, p. 315). En otras palabras, se reivindica la urgencia por entender la educación en movimiento, como un proceso en donde:

> El Movimiento se constituye como matriz pedagógica de las prácticas concretas de formación de los sin-tierra, no creando una nueva pedagogía, sino inventando una nueva forma de lidiar con las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana. En otras palabras, la Pedagogía del Movimiento pone en movimiento la propia pedagogía, movilizando e incorporando, en su dinámica (organicidad), diversas y combinadas matrices pedagógicas. (Caldart, 2004, p. 329)

Esta provocación, invita a pensar que la educación en movimiento supone una nueva forma de estructurar el aprendizaje como una parte de la vida misma, pero asumiendo que la escuela no es el único espacio que facilita la educación, sino solo una parte de una experiencia educativa más amplia, lo que llamaba Freire (1993) una educación de "puertas abiertas". Por ello, las distintas contribuciones que contiene este dossier pretenden abonar a una larga discusión latinoamericana sobre la potencia del proyecto educativo más allá del aula que protagonizan sujetos en lucha, con el objetivo de romper las dicotomías que prevalecen bajo la forma escuela y aprender en el proceso de vida de forma integral.

Los ocho artículos que componen este número refieren experiencias socioeducativas en el sur de México, Chile y Argentina. En el marco de temáticas que son expuestas y discutidas por las autores y autoras, destacan dos cosas en común. Primero, la focalización en los repertorios de acción pedagógica de los colectivos y movimientos comunitarios-populares que se abordan centralmente en los textos, con sus aciertos, desaciertos y desafíos. Segundo, que cada una de estas heterogéneas experiencias descritas y analizadas de manera precisa exponen un tipo de antagonismo de los sujetos en lucha contra las dinámicas de acumulación por despojo, negación del conocimiento producido localmente y violencias contemporáneas, lo que plantea una serie de resistencias que son, al mismo tiempo, creación de alternativas.

La mayoría de los autores y autoras aquí presentes hacen explicito su posición política en favor de las resistencias de los pueblos y la construcción de pedagogías contrahegemónicas. Muchos de ellos y ellas participan de distintas formas en la construcción de dichas iniciativas en compañía de los movimientos comunitarios-populares, lo cual es importante reconocer. Sin embargo, a manera de autocrítica, es preciso señalar que en la elaboración de este dossier excluimos un par de aportaciones de autores y autoras que son militantes directamente de procesos educativos alternativos porque su tipo de escritura no se adapta a los requerimientos académicos de la revista, lo cual nos empuja a cuestionarnos y repensar qué tipo de espacios queremos fomentar para abonar a las luchas educativas y cuál es la forma más adecuada para difundir estas significativas experiencias más allá de nuestro circuito de consumo, esa es una tarea pendiente que no pretendemos ignorar.

Así pues, el trabajo de Eliud Torres Velázquez introduce una visión sobre los aprendizajes de las niñeces en torno a la defensa territorial y defensa de derechos humanos a partir de las colaboraciones establecidas con dos organizaciones sociales (Melel Xojobal en el estado de Chiapas y la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente en la Ciudad de México) con la finalidad de mostrar qué tipo de interacciones tienen las niñeces con ellos y con algunos referentes adultos en cada uno de sus espacios de socialización. El autor da cuenta de un acercamiento empático con las niñeces que permite ilustrar, desde una crítica bien posicionada en torno al adultocentrismo, cómo vivieron el periodo de pandemia ocasionado por el Covid-19, cuáles fueron las dificultades a las que se enfrentaron al estar en una posición de vulnerabilidad social y en qué tipo de acciones colectivas participaron. Estos procesos permiten reconocer, primero, qué tipo de aprendizajes se construyen territorialmente y cómo perciben las niñeces los cuidados colectivos, el ejercicio de los derechos, los pensamientos críticos y las participaciones comunitarias. Es un punto de vista que en la mayoría de las ocasiones soslaya la investigación social: el de las niñeces, ya que el trabajo investigativo tiende a enfocarse en las voces de adultos que son generalmente concebidos como los “portadores” del saber. Este acto de escucha política a la niñez que presenta el primer artículo es un llamado de atención a ampliar la mirada sobre todos los actores que conforman los movimientos comunitarios-populares en el Sur global.

Por su parte, Carolina Díaz Iñigo y Francisco De Parres Gómez, desarrollan una interesante reflexión sobre lo que llaman una “pedagogía crítica zapatista” y su relación con las resistencias epistémicas y emocionales a través del estudio minucioso de distintas iniciativas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sureste mexicano a lo largo de las últimas dos décadas. La puesta en escena de estos argumentos se desenvuelve a través de una narrativa que asienta primero algunos argumentos de orden teórico-conceptual que permiten rastrear históricamente los pilares del pensamiento anticolonial y cómo éste se puede palpar en el sistema educativo autónomo zapatista a nivel local y regional, en la participación y práctica pedagógica de las mujeres y por último en las distintas iniciativas políticas, artísticas y afectivas que desarrolla el zapatismo. Es notable que dichas acciones colectivas no solo pretenden incentivar a las propias bases de apoyo zapatista; es decir, a los propios militantes de “la organización”, como los mayas rebeldes se suelen referir a su propio movimiento, sino que también tiene la intención de permear la subjetividad de aquellos sujetos activistas, militantes de las ciudades y el campo en otras geografías que resisten y luchan de acuerdo a “sus tiempos y formas”. Este acercamiento al zapatismo desde una perspectiva anticolonial, devela puntos muy significativos para pensar los alcances y desafíos de la educación rebeldía que posibilita la autonomía.

En el caso de María Concepción Patraca, observamos la agencia de otro grupo subalternizado que históricamente ha sido negado de la idea de nación: la población afromexicana. El estudio que se desprende de una investigación que ha implicado políticamente a la autora, propone algunas reflexiones situadas para pensar en la construcción de un proyecto educativo propio que cuestione y reivindique la posición que tiene el pueblo afromexicano en relación con la sociedad

nacional. Dicho posicionamiento que sostiene el proyecto sintetiza otra de las expresiones colectivas en búsqueda de alternativas educativas, que es al mismo tiempo un camino que apuesta por la justicia social y epistémica para la valorización de un corpus de conocimiento sumamente crítico del sistema colonial y de sus raíces más profundas: la esclavitud. A partir del trabajo de la autora en asociación con mujeres de Chacalapa y Coyolillo, dos comunidades con procesos de autoadscripción afromexicana en el estado de Veracruz, al sur de México, se recuperan los aportes teórico-políticos que derivan de experiencias vividas de mujeres afro-veracruzanas, cuyas voces suelen ser sistemáticamente invisibilizadas por las estructuras de poder, entre ellos la producción intelectual académica. En contrasentido, este artículo busca nombran y legitimar estas agencias de mujeres afromexicanas como insumos para pensar el marco de la lucha por una educación propia.

Respecto al trabajo de Edith Escalón Portilla, destaca el análisis etnográfico que expone diversos elementos que configuran una iniciativa educativa denominada Preparatoria Comunitaria José Martí, una escuela "muy otra" que desde hace varios años se ha enfocado en la formación de juventudes indígenas de entre catorce y veinte años, originaria de los pueblos ikoots y binnizá, en la región del Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca, al sur de México. La autora aporta un brillante análisis sobre una alternativa educativa concreta que subraya de forma explícita cómo las finalidades de la educación comunitaria, en este caso, tienen la intención concreta de fortalecer la formación para la defensa territorial y desarrollar resistencias locales que expresen un antagonismo tenaz frente al capital extractivo que acecha la zona. A partir de una dura crítica a la educación ambiental que ofrece el Estado que justifica y legitima con discursos asociados al "desarrollo sustentable" el despojo que promueve el "capitalismo verde", se busca demostrar cómo la rutinización de repertorios de acción colectiva antiextractivista, la articulación de la Preparatoria Comunitaria al movimiento socioambiental regional, así como los discursos y prácticas específicas de fuerza contestataria, integran nuevos "marcos cognitivos" a la experiencia de lucha y resistencia como una nueva forma de socialización política y territorial. Sin duda, este caso ilustra la potencia de los lazos comunitarios en el campo de la educación y cómo pueden ser orientados por objetivos sociopolíticos explícitos para abonar a luchas más amplias.

Cercano geográfica y políticamente, el aporte de Leonel Vargas Hernández acerca de la experiencia de la Universidad de la Tierra en Oaxaca (Unitierra) ejemplifica también la imaginación, la creatividad y el impulso por pensar otro tipo de educación e incluso otra forma de existencia de la universidad. A partir de indagar en la relación inter-actoral para el desarrollo de alternativas educativas con el argumento de la comunalidad como inspiración teórico-política, el autor busca aportar una reflexión derivada de un trabajo amplio de investigación sobre las prácticas socioeducativas de la Unitierra y cómo en este espacio en particular se concibe y practica la interculturalidad crítica como un mecanismo para superar la homogenización cultural en la universidad. De alguna manera, el texto muestra la relevancia de recuperar distintos cuerpos de conocimientos y filosofías de las comunidades, así como sus modos de vida, para producir un intercambio ho-

rizontal de saberes y un "diálogo de vivires" que se refleja en prácticas concretas de trabajo en conjunto con las comunidades, las cuales funcionan a la vez como aprendizajes descolonizantes desde y más allá de la Unitierra; es decir, un intercambio que ayuda a reflexionar sobre la relevancia de la desescolarización y el valor de aprender en libertad.

Más al sur, la contribución de Débora Ramírez-Rojas y Esteban Flores-Haltenhoff propone una experiencia de sistematización de experiencias que a la par de una propuesta formativa busca apoyar de forma explícita a los movimientos socioambientales en contra del extractivismo en la región del Biobío en Chile. Los autores retratan el funcionamiento de una propuesta de educación popular ambiental construida con base en la retroalimentación sistemática de organizaciones socioterritoriales, lo que coloca en el centro del debate la importancia de la creatividad territorial, la memoria territorial preextractivista, la realidad ecológica del territorio como lenguajes que pueden ayudar al establecimiento de vínculos entre distintos saberes científicos y comunitarios en lenguajes multisensoriales para la defensa de la vida. La región del Biobío se mantiene en la actualidad amenazada por monocultivos agroquímicos (forestal y agrícola), una serie de apuestas de desarrollo energético (represas, eólicos, termoeléctricas y redes de distribución), proyectos mineros (lantánidos y áridos) e infraestructura (ampliación de puertos y expansión urbana), por lo que dicho trabajo de asociación pedagógica con las luchas socioambientales para posicionar al servicio de ellos los conocimientos científicos, incentivar el monitoreo participativo de ecosistemas, las jornadas de restauración ecológica o el co-diseño de propuestas para la incidencia en instrumentos de planificación territorial, es una invitación a reflexionar sobre el rol social de la investigación en procesos de lucha.

El ensayo de Juan Jerónimo Lemus pone sobre la mesa una maravillosa experiencia autonómica en el occidente de México: el caso de la comunidad de Cherán K´eri y su apuesta por transformar la educación escolarizada. Este movimiento por la defensa de los bosques y la vida que irrumpió en el escenario nacional en el año de 2011, eliminando a la partidocracia del sistema liberal mexicano y ganando batallas legales para el reconocimiento de sus derechos, generó una serie de aprendizajes muy relevantes no solo para el estudio de las autonomías, sino también para repensar en la potencia de la comunidad para transformar las instituciones sociales hegemónicas, en este caso la escuela. El autor desarrolla una revisión breve sobre la educación en la comunidad y los discursos de la interculturalidad crítica, así como del método inductivo intercultural en las escuelas para la recuperación de la lengua y la inserción de conocimientos locales en el currículum. Se destaca el papel de la memoria y de la resignificación de lo comunal como parte de un viraje en la educación escolarizada, con lo que se señalan ciertos límites y avances en la dura tarea de descolonizar la escuela, aspecto que parece un poco más probable cuando el sujeto autonómico puede ejercer un control cultural de los dispositivos estatales como la escuela.

Por último, el escrito de Daniela Rodríguez Garat coloca en el escenario un debate intelectual acerca del proceso de subalternización epistémica que se produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje de corte escolar en Argentina, pues eventualmente las instituciones educativas estatales tienden a privilegiar unas epistemologías hegemónicas mientras que niegan

sistemáticamente otras formas de pensar y entender el mundo. Este aspecto problemático de la forma escuela, termina por reproducir injusticias de orden epistémico al negar y excluir los conocimiento de los educandos, quienes en muchas ocasiones pertenecen a pueblos indígenas, que son al mismo tiempo sometidos a relaciones asimétricas que amplían la desigualdad. En contrasentido, la propuesta de una educación intercultural, desde estos enfoques poscoloniales, puede contribuir a desarrollar de pedagogías geosituadas en las comunidades, donde se recupere lo local y se fortalezca la revalorización de las epistemes históricamente negadas.

En síntesis, la fabricación colectiva de experiencias de aprendizaje emancipador y descolonizante constituye un frente común complejo en las iniciativas autogeneradas por los movimientos comunitarios-populares del campo y la ciudad en América Latina. Las prácticas educativas alternativas suelen ser abigarradas, originales y singulares en sus contextos, dado que son autodeterminadas por los sujetos en movimiento que confrontan a los centralismos de los estados nacionales y las lógicas del mercado. El ejercicio concreto de la libre determinación en educación por los colectivos en resistencia provoca que las lógicas de autogestión y los lazos de cooperación fabriquen nuevas experiencias de aprendizaje desplegadas hacia un horizonte pluriversal de emancipación de los sujetos y de las sociedades en su conjunto.

Las organizaciones de los movimientos populares del campo y la ciudad no acostumbran abandonar el terreno estratégico de la formación política, pues tienden a cultivar la memoria colectiva de las luchas y sus símbolos de rebeldía; ya que combaten a la hegemonía liberal desde márgenes de acción situados afuera del estadocentrismo que caracteriza a la institucionalidad normativa marcada por el racismo estructural. Es afuera o, mejor dicho, en contra del Estado que los sujetos autonómicos llevan una praxis educativa que se enfrenta a la vez a diferentes formas de opresión ligadas al eurocentrismo y al sexismo, así como cuestionan el adultocentrismo y favorecen los cuidados mutuos y de sanación. En las brigadas de formación, los talleres callejeros y las escuelitas alternativas, el pensamiento crítico en las ciencias y las artes es fundamental como fuente de inspiración pedagógica e insumisa hacia un aprendizaje emancipado. Desde cada "trinchera" de combate político-cultural contra los efectos opresivos de la modernidad capitalista, las experiencias de aprendizaje fomentadas por los movimientos comunitarios-populares representan luces de esperanza para la humanidad, porque prefiguran una articulación de esfuerzos de autodefensa intelectual de la colectividad, con pedagogías libertarias más que nunca útiles para abrir grietas y librar la batalla colectiva por la defensa del bien común; es decir, para autodefender la vida.

Referencias

Barragán, D. y Torres, A. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. Folios, (48), 15-25. https://doi.org/10.17227/folios.48-8132

Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "para qués" de "otras" educaciones. Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos. 14(1), 30-46. https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421

Caldart, R. (2004). Pedagogia do Movimento Sem Terra. Expressão Popular.

Freire, P. (1993). Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI.

Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Medina, P. (Ed.). (2015). Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablos Editor.

Medina, P. (Ed.) (2020). Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación. Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.

Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular). Consejo de Educación para Adultos en América Latina.

Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. Educação & Sociedade, 33(120), 697-713. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003

Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce.

Velasco, S., Medina, P. y Baronnet, B. (2020). Movimientos indígenas, educación y autonomía. En Olivier, G. (Ed.), Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen I. (pp. 199-238). Universidad Pedagógica Nacional, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.

Walsh, C. (Ed.). (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Ediciones Abya-Yala.

Zibechi, R. (2007). Movimientos sociales en América Latina: el “mundo otro” en movimiento. Bajo Tierra Ediciones.

Editores

Alberto Colin Huizar. Antropólogo Social, Maestro en Investigación Educativa y Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (IIHS-UV). Acompaño distintos procesos de resistencia de los pueblos indígenas y especialmente me enfoco en la emergencia de proyectos educativos locales.

Edgars Martínez Navarrete. Antropólogo social de origen chileno, doctorando en Antropología Social en el CIESAS, CDMX, México. Desde el acompañamiento a distintas experiencias de lucha indígena, las líneas de investigación que he profundizado recaen en la antropología económica, la antropología política y las autonomías indígenas.

Lia Pinheiro Barbosa. Socióloga y maestra en Sociología por la Universidade Federal do Ceará (UFC), Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora investigadora en la Universidade Estadual do Ceará, en el Programa de Pós-Graduação, en el Mestrado Académico Intercampi em Educação e Ensino y en la Facultad de Educación de Crateús. Investigadora del Programa Alternativas Pedagógics y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) y en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Bruno Baronnet. Sociólogo de la educación, con doctorado en Ciencias Sociales (Colegio de México / Sorbona, 2009). Profesor investigador de la Universidad Veracruzana desde 2013. Docente de Maestría y Doctorado en Investigación Educativa. Responsable de la Secretaría de Formación de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL).

Participaciones infantiles y aprendizajes colectivos para la defensa de territorios y derechos en tiempos de pandemia

Children's participation and collective lessons in defense of territories and rights in pandemic times

Eliud Torres Velázquez



RESUMEN

Durante la pandemia en México, niñeces populares como las trabajadoras y quienes viven en comunidades organizadas, mantuvieron interacciones entre pares y con referentes adultos en sus territorios; conocer cómo vivieron este periodo, las dificultades a las que se enfrentaron y las acciones colectivas en las que participaron, permitirá reconocer aprendizajes en sus territorios para el ejercicio de sus derechos. En el presente texto, avance de investigación posdoctoral, se revisan las iniciativas emprendidas por las organizaciones mexicanas Melel Xojobal en Chiapas y Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente en la Ciudad de México con niñeces durante el periodo de confinamiento por la pandemia, con el objetivo de reflexionar sobre los aprendizajes colectivos e infantiles, así como esbozar algunos retos educativos y colaborativos a mediano plazo. Ante la suspensión de las visitas presenciales en sus territorios, la metodología priorizó el uso de herramientas a distancia, tales como entrevistas telefónicas, comunicaciones vía correo electrónico, conversatorios y etnografías virtuales, acompañamientos psicosociales mediante videollamadas e intercambio de documentos propios. Algunos de los resultados obtenidos, muestran que los adultos se interesaron poco por las vivencias y emociones infantiles; que niños y niñas se preocuparon por tener salud y comida, estar informados y aportar al bienestar familiar; mientras que desde las organizaciones se atendieron las emergencias sanitarias comunitarias y buscaron conocer las percepciones infantiles. A manera de conclusión, se identifican algunos aprendizajes relacionados con la necesidad de establecer mayor comunicación, relaciones horizontales, cariñosas y reciprocas con las niñeces, fomentar los cuidados colectivos, la escucha, el ejercicio autogestivo de los derechos, los pensamientos críticos y las participaciones comunitarias.

Palabras clave: Infancia; Participación social; Derechos humanos; Educación comunitaria; Pandemia

ABSTRACT

In Mexico, March 2020 saw the start of the pandemic caused by the new coronavirus, halting most face-to-face activities under the banner of staying home, although in working-class sectors this was not possible, as informal and everyday work are the main source of income. Children stopped attending school and habitual socialization spaces to seclude at home, even though working-class children, such as the ones from blue-collar families and those who live in organized communities, still held interactions with peers and adults. Knowing how they lived this period, the difficulties they encountered and the organizational actions they took part in, will make it possible to recognize the lessons learned in their territories for the exercise of their rights. In the present postdoctoral research report, a review is provided for the initiatives launched by the Mexican organizations Melel Xojobal in Chiapas and Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente in Mexico City with children during the lockdown period due to the pandemic, with the goal of reflecting on collective and children's lessons, as well as sketching the educative and collaborative challenges in the medium-term. Facing the suspension of all face-to-face meetings in their territories, the methodology used consisted of remote tools, such as phone interviews, email communication, discussion groups and virtual ethnologies, psychosocial support through videocalls, and the exchange of documents. Some of the results obtained show that adults had little interest in the ways children lived and understood the unprecedented events, and that children were concerned about having food and being healthy, as well as informed and able to contribute to the family welfare through mutual care, while the organizations were focused on attending to the health emergencies in the community and sought to know about children's perceptions. As a conclusion, some lessons are identified, regarding the necessity to establish a better communication and horizontal, loving, and reciprocal relationships with children; to promote collective care and listening, as well as the exercise of rights, critical thinking, and community participation.

Keywords: childhood; social participation, human rights; communitarian education, pandemic.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.62
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21062
Quito, Ecuador

Enviado: febrero 03, 2022
Aceptado: mayo 02, 2022
Publicado: mayo 12, 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua





AUTOR:
Eliud Torres Velázquez
Universidad Veracruzana - México
eliud.torresv@gmail.com

CONFLICTO DE INTERESES
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Estancia Posdoctoral Académica por México "Infancias en experiencias educativas de participación política para la defensa de territorios y derechos en contextos de pandemia", CVU 499524.

AGRADECIMIENTO
N/A

NOTA
Este artículo presenta avances de la investigación posdoctoral "Niñez en defensa de territorios y derechos: Del Valle de México a Los Altos de Chiapas, dos experiencias de participación política infantil, la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente (OPFVII) y Melel Xojobal AC (MX)".

PUBLISHER



1. Introducción

La pandemia causada por el nuevo coronavirus inició en México suspendiendo la mayoría de las actividades presenciales bajo la consigna de quedarse en casa para evitar los contagios, pero para amplios sectores de la población esto no fue posible dado que los empleos informales y callejeros son sus principales fuentes de ingresos diarios. La combinación de las características demográficas, actividades socioeconómicas e infraestructura en salud pública, propiciaron altos índices de contagios, enfermos y fallecidos; de acuerdo con el gobierno mexicano, cerca de mil niños, niñas y adolescentes han muerto con positivo confirmado de COVID-19 en el periodo de los dos años que lleva activa la pandemia (SIPINNA, 2022).

Los aspectos subjetivos y emocionales también se han visto perturbados ante tantas situaciones estresantes vividas al mismo tiempo durante la emergencia sanitaria, deviniendo en profundos problemas de salud mental por atender, tales como el estrés agudo, los duelos complicados, el trastorno depresivo, el estrés postraumático y las conductas asociadas al suicidio (Santillán, 2020). Mientras que, en las niñeces y adolescentes, las afectaciones psicológicas pueden ser causadas directamente por la enfermedad, por inquietudes ante el riesgo de contagio y los prolongados confinamientos, debido al uso excesivo de las tecnologías de información y por el crecimiento de las violencias familiares, entre otros orígenes cuyas manifestaciones psicosomáticas pueden ser muy diversas (Sánchez, 2021). Las tensiones en los hogares mexicanos por tantas preocupaciones han repercutido en la convivencia familiar, siendo las mujeres, niñas, niños y adolescentes quienes vieron agravar situaciones de violencia (INEGI, 2020).

Las cuarentenas obligatorias y el cierre de escuelas derivaron en la intensificación del uso de los medios virtuales con el propósito de garantizar la educación formal a distancia, apareciendo nuevas prácticas comunicacionales y aprendizajes tecnológicos. Los riesgos digitales y las desigualdades estructurales aumentaron, dificultando el pleno ejercicio del derecho a la educación para las infancias mexicanas si no se cuenta con saberes cibernéticos, un dispositivo electrónico, servicio de internet o energía eléctrica (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2020). Los impactos gestados durante la pandemia ponen en riesgo los derechos infantiles de una manera que no tiene precedentes en la región latinoamericana, pues la salud, la educación, la nutrición, la protección y los servicios sociales esenciales están en peligro de garantizar su continuidad (UNICEF, 2020). Otros derechos fundamentales para las niñeces como a la participación, información y esparcimiento, no han sido atendido sistemáticamente durante los confinamientos por los adultos tomadores de decisiones, un claro ejemplo es la priorización de la apertura de bares y restaurantes por encima de los parques y juegos infantiles, situación que se repitió en diversas ciudades latinoamericanas y europeas.

En este contexto, los movimientos sociales y organizaciones sociopolíticas en América Latina, urbanas y rurales, han emprendido diversas estrategias autogestivas en sus territorios para garantizar los bienestares de todos y cada uno de los integrantes de sus comunidades durante la pandemia. Desde filtros y cercos sanitarios hasta ollas populares, pasando por la generación de información propia, la intensificación de las prácticas agroecológicas, los acompañamientos

educativos y los cuidados mutuos, han sido prácticas colectivas de los pueblos latinoamericanos en movimiento para enfrentar la pandemia (Zibechi, 2020). Los pueblos indígenas autonomistas en México, el movimiento sin tierra en Brasil, las organizaciones urbanas populares en Argentina y el movimiento de niñas, niños y adolescentes trabajadores en Latinoamérica y el Caribe, son algunas experiencias de esfuerzos organizacionales que continuaron funcionando en sus territorios con sus propias estructuras comunitarias enfocadas en la prevención y atención del coronavirus.

Mientras la población infantojuvenil dejó de ir a las escuelas y a sus espacios habituales de socialización para confinarse en casa, las niñeces populares como las trabajadoras y quienes viven en comunidades organizadas se mantuvieron menos aisladas. Tales son las experiencias de las organizaciones mexicanas Melel Xojobal (MX) en San Cristóbal de Las Casas (SCLC), Chiapas que acompaña a infancia trabajadora indígena en el ejercicio de sus derechos, y la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente (OPFVII) en la Ciudad de México (CDMX), compuesta por comunidades urbanas que luchan por su derecho a la vivienda digna para construir proyectos colectivos de vida. Las tramas comunitarias y los vínculos colectivos fungieron un papel fundamental en los aprendizajes y participaciones de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia, ya que facilitaron algunas interacciones entre pares y con referentes adultos que atenuaron los efectos negativos de los confinamientos prolongados. Desde hace más de dos décadas y bajo el horizonte emancipatorio de la educación popular, estas organizaciones desarrollan procesos educativos con niñeces, juventudes y sus familias en su vida cotidiana y laboral, donde la reflexividad y autodeterminación son habilidades en permanente intento dentro de los espacios comunitarios y de participación.

Al oriente de CDMX, la OPFVII surgida del movimiento urbano popular que se extendió por Latinoamérica en la década de los ochenta, está conformada principalmente por sectores populares de población que ante la precariedad de los empleos se constituyen en cooperativas para construir proyectos de vida colectivos a partir de lograr viviendas dignas y servicios públicos básicos. Cada una de las ocho comunidades que la conforman, distribuidas en tres alcaldías de la ciudad, varia en el número de familias integrantes desde 70 hasta 600 y en la manera particular de organizarse, pero todas cuentan con un Consejo General de Representantes y nueve comisiones propias desde donde cuidan sus territorios. Dado que hay pocos esfuerzos de este tipo dentro de los movimientos sociales latinoamericanos, la OPFVII es una de las experiencias autónomas urbanas más potentes de América Latina, a decir de Zibechi (2021), quien resalta los trabajos colectivos para el cambio de las subjetividades, sostener la organización interna y construir acuerdos para hacer posible la convivencia cotidianamente.

Por su parte, Melel Xojobal nace en la década de los noventa para atender a niñas y niños indígenas que trabajan y/o acompañan a sus familiares adultos en las calles, mercados y espacios públicos laborales en SCLC. Desde el enfoque de los derechos humanos y de las infancias, su quehacer busca aportar al mejoramiento de la calidad de vida de niñeces indígenas desde la primera infancia hasta las juventudes y sus familias. Actividades educativas por sector, estrategias de autocuidado para reducir los riesgos en las calles, encuentros organizativos para la exigibilidad de su

derecho al trabajo digno, campañas de sensibilización y defensoría legal en casos de violación a sus derechos humanos, son algunas acciones fundamentales incluidas en el modelo institucional educativo de 23 años (Melel Xojobal, 2021).

En los quehaceres socioeducativos de ambas experiencias, se busca gestar la pertenencia colectiva a la organización y al grupo de pares con quienes comparten actividades lúdicas, culturales, políticas y sociales para luchar por sus derechos individuales y colectivos. Desde las educaciones populares y pedagogías críticas, las metodologías empleadas pretenden superar de a poco las relaciones adulto céntricas para estrechar las relaciones intergeneracionales, problematizando las relaciones hegemónicas del sistema-mundo capitalista centradas en la dominación y el valor de cambio. Son prácticas colectivas que apuntan a reconfigurar la sociedad desde abajo en la construcción de la autonomía (Esteva, 2018), que reconocen a niñas y niños como sujetos educativos con acciones propias (Baronnet, Merçon y Alatorre, 2018), y que apelan a la función transformadora de la participación infantil (Liebel, 2013).

El presente artículo explora las experiencias colectivas de MX y OPFVII durante el periodo de confinamientos para reflexionar sobre los aprendizajes colectivos e infantiles que permitan esbozar algunos retos educativos y de colaboraciones a mediano plazo. ¿Cómo vivieron niños y niñas este periodo de confinamientos y emergencias sanitarias?, ¿qué dificultades personales y familiares enfrentaron?, ¿en qué acciones organizativas y comunitarias participaron? y ¿cuáles temas y aspectos se vislumbra serán fundamentales trabajar educativamente en los próximos meses?, serán preguntas que guíen las reflexiones y análisis a partir de las herramientas implementadas a distancia y que líneas abajo se describen.

Desde la perspectiva de las niñeces como sujetos, una mirada crítica sobre la participación de niños, niñas y adolescentes en organizaciones políticas y movimientos sociales, puede ser construida articulando elementos teóricos-metodológicos de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) que desde 1989 los reconoce como sujetos de derechos y sociales, con experiencias participativas que históricamente las niñeces despliegan en sus vidas cotidianas, comunidades y culturas más allá de una técnica o metodología (Bácares, 2012). Son experiencias que buscan combatir el paternalismo para fortalecer la protección participativa y promover la participación protagónica que dignifique a las infancias (Liebel, 2019), exigiendo sus derechos no reconocidos y vulnerados ante las precarizaciones impuestas por el sistema capitalista.

Algunos ejemplos de las múltiples maneras en que la participación infantil desborda los derechos individuales para formar parte de colectividades sociopolíticas, es el derecho al trabajo digno que defienden las infancias y adolescencias trabajadoras organizadas en Latinoamérica desde hace más de cuarenta años (Cussiánovich y Méndez, 2008); las movilizaciones infantiles en su lucha por la tierra como integrantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (Ramos y Leão, 2019); el derecho de las niñas zapatistas a participar como tales en los encuentros que sostienen mujeres y pueblos zapatistas (Rico, Nuñez y Corona, 2018); y el derecho a una vivienda desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes en Madrid ante procesos de desahucio (AA. VV., 2016).

Desde el punto de vista territorial de los derechos colectivos, durante el siglo XXI los movimientos sociales y las organizaciones políticas se están enfrentando a estrategias capitalistas más dinámicas y agresivas para explotar los bienes naturales y comunales existentes en sus terruños, tierras y territorios, gestando numerosas nuevas luchas de resistencia a proyectos extractivos. El territorio, como categoría, es relevante en las investigaciones latinoamericanas gracias a las luchas campesinas e indígenas en los mundos rurales que, en tanto procesos sociopolíticos, complejizan la relación entre espacio, población y naturaleza (Rodríguez, 2015; 2020) y defienden los bienes comunes naturales ante los despojos capitalistas (Composto y Navarro, 2014). En las ciudades, también es una categoría que sirve para comprender procesos sociopolíticos en los que las niñeces están presentes, ya que como resultado de las relaciones de apropiación y dominio de los medios de (re)producción, el territorio urbano es lugar social de disputas políticas y económicas para controlar el espacio, pues la segregación en la producción socioespacial urbana se evidencia, por ejemplo, mediante la especulación inmobiliaria que diferencia las casas según la clase (Lima y Lisboa, 2015).

El enfoque territorial es posible trazarlo hacia diversos aspectos individuales y sociales de las vidas de las personas para disputar los sentidos y prácticas encaminadas a la construcción de vidas dignas en colectividades. Las reivindicaciones de clase, raza y género en procesos emancipatorios, reafirman formas particulares de existir poseedoras de saberes y prácticas que reinventan los territorios para hacerlos re-existir (Porto-Gonçalves, 2006). Desde los estudios críticos con niñeces, los territorios en disputa pueden ser concebidos en la tensión de los territorios y terruños que las organizaciones y movimientos sociales (a las que niños, niñas y adolescentes pertenecen) defienden de los despojos capitalistas, con los cuerpos-territorios infantiles que resisten las violencias adultas y desigualdades por edad, en similitud con las luchas de mujeres en contra de los machismos.

Ante las violencias capitalistas coloniales y patriarcales, el cuerpo es el primer territorio por defender enarbolan las luchas feministas populares, cuerpos que en el andar consciente de sí mismas descubrieron espacios para el deseo y para la libertad (Korol, 2019). El cuerpo-territorio, como concepto práctico para poner en evidencia que la explotación de los territorios comunes implica violentar el cuerpo de cada quien, muestra que es imposible concebir separadamente el cuerpo individual y el cuerpo colectivo, y que ante las violencias machistas el cuerpo es un campo de batalla para despatriarcalizar y descolonizar prácticas cotidianas (Gago, 2019). Concebir un feminismo desde y con las niñeces implica mayores complejidades, pues para romper con los estereotipos impuestos, además de capitalista, colonialista y patriarcal, niñas y adolescentes se enfrentan a un mundo dominado por el poder adultocéntrico que anula de diversas formas a niñas como sujetas y niños como sujetos (Espacio Feminista de La Miguelito Pepe, 2018).

1.1 Colaboraciones para la defensa de territorios y derechos

El análisis de las prácticas socioeducativas y participativas de MX y OPFVII a las que se aludirán en contexto de pandemia, tienen como punto de partida epistemológico enseñanzas fundamentales de los pensamientos críticos latinoamericanos que asumen el compromiso social y político de las universidades con los pueblos, comunidades, organizaciones políticas y movimientos

sociales. Pedagogía del oprimido, Psicología de la liberación, Pedagogía de la calle, Sistematización de experiencias, Investigación-Acción participativa, Psicología comunitaria y Pedagogía de la ternura, son algunas propuestas educativas y psicosociales emanadas de relaciones más o menos horizontales con los sujetos colectivos populares y con las niñeces. Este tipo de investigación despliega una amplia diversidad de posibilidades para dialogar con los sujetos investigados en sus territorios y generar en conjunto recursos para mejorar su vida cotidiana personal y resolver problemas concretos comunitarios.

Al aspirar a la producción de conocimientos útiles para la organización e integrantes mediante la búsqueda de una agenda compartida, que propicie trabajar colectivamente y decidir juntos durante el proceso a mediano y largo plazo, la investigación de co-labor busca descolonizar mentes, cuerpos, prácticas e instituciones (Leyva y Speed, 2008). Las experiencias educativas de MX y OPFVII, así como los intercambios para conocer las vivencias, dificultades y aprendizajes de las niñeces, sus familias y comunidades durante la pandemia, se comprenden desde sus trabajos colectivos cotidianos y devenires organizacionales históricos. En tanto que el objetivo del presente texto, reflexionar sobre los aprendizajes colectivos e infantiles, así como esbozar los retos educativos y colaborativos a mediano plazo, está enmarcado en colaboraciones investigativas durante los últimos diez años y para la (pos)pandemia, pues permitirá reconocer aprendizajes en sus territorios para el ejercicio de sus derechos y fortalecimiento de sus proyectos educativos.

2. Metodología

Los distanciamientos físicos como medidas para detener la propagación del coronavirus iniciaron en México hacia marzo del 2020, teniendo que suspender toda actividad presencial y visitas a los territorios con ambas organizaciones, reconfigurando la metodología de la investigación para avanzar en medio de las incertidumbres sobre la evolución de la pandemia. Los diálogos con las direcciones de cada organización, mediante comunicaciones personales vía telefónica, giraron en torno a la emergencia sanitaria en sus localidades, la situación general de las comunidades y las estrategias institucionales emprendidas. A través de correos electrónicos, los intercambios más pausados fueron para compartir informaciones y textos útiles de acuerdo a las necesidades que iban surgiendo, y vislumbrar el diseño de estrategias educativas o instrumentos pertinentes para momentos específicos de situaciones que cambiaban al paso de las semanas, todo tan incierto. A partir del último trimestre del 2021, comenzaron paulatinamente algunas actividades presenciales que están planeadas sucedan a lo largo del 2022. En el presente texto, las informaciones a tomar en cuenta para los análisis son principalmente los recabados a distancia, es decir, los que comprenden en el periodo de marzo del 2020 a septiembre del 2021.

Ante el ajuste de las herramientas metodológicas, se reafirman los enfoques participativo y territorial para sostener los diálogos de saberes localizados en las experiencias concretas que permitan garantizar la colaboración investigativa (Kaltmeier, 2012). La reflexividad de las prácticas en la distancia física fue posible desde la etnografía virtual (Hine, 2000), con las informaciones disponibles en sitios web y redes sociales de las organizaciones sobre sus acciones colectivas, de atención a las niñeces y vinculaciones sociopolíticas. Y en el regreso a la presencialidad, avanzan

los encuentros en las comunidades de la OPFVII en la CDMX y los recorridos en los espacios públicos de SCLC donde trabajan las niñeces con quienes MX hace labor educativa, desde la investigación-acción que busca construir lo común en la diversidad para la transformación que supere los aislamientos personales para fortalecer el apoyo mutuo en tiempos de mayor vulnerabilidad (Merçon, 2021).

2.1 Colaboraciones en tiempos de pandemia

Desde Melel, la comunicación con las niñeces trabajadoras y sus familias para saber cómo se encontraban se dificultó, pues las actividades económicas en los espacios públicos estaban reducidas casi en su totalidad, no se tenía certeza de algunos domicilios ubicados en colonias de la periferia de SCLC, y algunas familias decidieron regresar a sus comunidades indígenas en la ruralidad chiapaneca donde siempre la conectividad es muy limitada. Ante tal escenario, la organización comenzó a gestar una consulta para saber cómo estaban viviendo niñas, niños y adolescentes la pandemia. Con la OPFVII, dado que las niñeces y sus familias viven en territorios urbanos comunes en colonias al oriente de la CDMX, la convivencia cotidiana permitió activar mecanismos comunitarios para la prevención del contagio y atención de quienes enfermaban. Por ejemplo, la comisión de vigilancia implemento filtros sanitarios y la comisión de salud el monitoreo de las personas con algún síntoma. Gran parte de ambas poblaciones se dedican al comercio informal y empleos en los espacios públicos, así que la principal necesidad inmediata de las familias fue económica para el sustento diario, después para atender la salud física de quienes enfermaban y garantizar los recursos para realizar las actividades escolares virtuales.

Los diálogos públicos sucedieron en tres conversatorios virtuales transmitidos en vivo por redes sociales, donde se reflexionó sobre las infancias en pandemia y las experiencias particulares de MX y OPFVII. El primero titulado "Conversatorio Infancias y juventudes rurales: experiencias de educación popular en tiempos de pandemia" (CLACSO TV, 2020); después "Investigaciones en confinamiento con niñeces" donde MX compartió su experiencia y proceso de consulta, y en el "Conversatorio Pensamiento crítico infantil en pandemia" fue un representante de la OPFVII quien expuso cómo se organizaron las comunidades (REIR, 2021). Desde las perspectivas organizacionales, se abordaron diversas condiciones en que las niñeces han vivido el paso de los meses durante los confinamientos, las respuestas colectivas para enfrentar dificultades individuales y sobre algunas acciones para generar y compartir información veraz del coronavirus.

Mediante la etnografía virtual, se documentó que MX facilitó que algunas niñas y niños trabajadores participasen en la serie de conversatorios virtuales iniciados en octubre del 2020, promovidos por el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS) del que forman parte (Molacnats, 2020). Hacia julio del 2020, fue posible seguir el desarrollo y los primeros resultados de la consulta para conocer cómo estaban viviendo las niñeces y trazar un esbozo de su situación familiar, laboral, escolar y emocional ante la merma en sus fuentes de trabajo e ingresos, así como sus vínculos sociales y redes de sobrevivencia (Mariscal, 2020). En octubre, conmemoraron el Día Internacional de la Niña realizando el 8º

Encuentro de Niñas y Adolescentes "¡Las Niñas Luchando y al Mundo Transformando!", además de salir a marchar por las calles de SCLC exigiendo detener las crecientes violencias feminicidas en sus contextos (Morales, 2020), ya que una tercera parte de las víctimas en los delitos de mayor incidencia en Chiapas son menores de 17 años (Morales, 2020); agudizando el panorama que MX venia documentado en los últimos ocho años al tener contabilizadas 65 víctimas infantiles de feminicidio en Chiapas (Melel Xojobal, 2020b).

Por su parte, la OPFVII comunicó los trabajos colectivos concentrados en reforzar las medidas sanitarias y de seguridad en sus comunidades, hacer accesible la información sobre el coronavirus, apoyar a quienes enferman y a sus familias, promover los cuidados mutuos, la agricultura urbana, los deportes y la alimentación sana (Comunicación Buena Suerte, 2020). Actividades educativas con niños y niñas, como lectura de cuentos para explicar qué es el coronavirus, talleres de juegos tradicionales para contrarrestar tanto tiempo en las pantallas, actividades deportivas para la activación física, elaboración de cubrebocas seguros, lavables y reutilizables, así como la conmemoración de fechas importantes como el día de la madre (Comunicación Centauro del Norte, 2020). En noviembre del 2020, la OPFVII realizó el "Recorrido Virtual por Nuestros Muertos Rebeldía y Resistencia", video en el que recordaron a quienes han fallecido a causa de la covid-19, pero también por feminicidio y asesinatos de periodistas y luchadores sociales (Vikingo, 2020). Las Comisiones de Salud organizaron "Rífatela por la salud", en mayo del 2021, con el objetivo de reunir recursos económicos para comprar tanques de oxígeno y concentradores destinados a las casas de salud comunitarias (Vikingo, 2021).

Y la salud mental también fue de preocupación para la OPFVII, pues Coordinación y Comisiones canalizaban a integrantes de las comunidades para garantizar la atención psicológica a distancia ante dificultades psicosociales y crisis emocionales individuales o familiares. Los motivos variaron, pero la gran mayoría detonados o exacerbados por situaciones de la emergencia sanitaria, como preocupaciones por falta de empleo, recursos económicos y materiales, miedos a contagiarse, enfermar y morir, violencias domésticas, conflictos de pareja, consumo problemático de sustancias, trastornos de conducta y aprendizaje, además de emociones y sus síntomas físicos asociadas a situaciones estresantes prolongadas, tales como ansiedad, pánico, tristeza, agotamiento, depresión, etc.

Finalmente, con MX se realizó el intercambio de documentos propios generados y publicados durante la pandemia con la intención de seguir ampliando las perspectivas y diálogos. Su Informe Final de la consulta, arrojó datos como que en hogares indígenas las mujeres menores de 12 años desconocen en mayor proporción qué es el coronavirus, y que las niñas y los niños destinan la mitad de su tiempo a cuidar a los hermanos pequeños y a los trabajos domésticos (Melel Xojobal, 2020a). Mientras que el documento sobre su modelo educativo de atención, resultado de la sistematización de sus 23 años de experiencia organizacional, sirvió para analizar la pertinencia de las acciones emprendidas durante la emergencia y reflexionar históricamente sobre la evolución de la organización (Melel Xojobal, 2021).

3. Derechos y participaciones en los territorios

Así, en medio de la pandemia que agudizó las múltiples crisis globales y cuyas consecuencias locales han variado en las formas, aunque siempre afectando más a los sectores populares cuya precarización de su economía les impidió quedarse en casa durante las semanas de mayor incidencia en los contagios, las organizaciones replantearon algunos de sus quehaceres cotidianos y estratégicos. Algunos hallazgos en este periodo pandémico que aún está en evolución manteniendo las incertidumbres, se enuncian a continuación, comenzando por las cuestiones personales como punto de partida para abordar aspectos familiares, comunitarios y organizacionales, donde las participaciones infantiles y aprendizajes colectivos siempre están presentes. La centralidad de las experiencias y actuaciones infantiles como integrantes de las organizaciones, es fundamental para identificar algunos impactos profundos tanto para el ejercicio de los derechos como para la defensa de los terruños y territorios que interpelan los quehaceres educativos populares, los cuales habrá que confirmar durante los regresos a la presencialidad.

Las vivencias personales de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia, han influido fuertemente en muchos aspectos de sus vidas, pues la etapa de desarrollo humano en la que se encuentran es fundamental para las definiciones de sus personalidades, intereses, socializaciones y proyectos de vida. Como sector popular, las niñeces trabajadoras de MX y comunitarias de la OPFVII se enfrentaron duramente a los límites gubernamentales para garantizar el ejercicio de sus derechos a la salud, educación, protección, información, participación y trabajo. También experimentaron situaciones particulares según los contextos donde viven, en la zona norte de SCLC y al oriente de la CDMX, y en sus territorios donde trabajan y habitan, pero en ambos casos los confinamientos perturbaron su salud física, mental y emocional. Así que las organizaciones trabajaron para abrir espacios de escucha, mantener activas a las niñeces y brindar información para cuidar sus cuerpos-territorios del virus y de las violencias adultas domésticas.

En las informaciones recabadas por Melel, casi la totalidad de las niñeces expresaron que les preocupa quedarse sin dinero y comida, enfermarse o morir por coronavirus y quedarse sin trabajo, situaciones que les causan tristeza, preocupación y enojo; en contraste, estar mayor tiempo con la familia, jugar, tener salud y comida les produce alegría, así como el contar con mejores condiciones de estudio y de trabajo. Las niñas, niños y adolescentes que participaron en la consulta, estaban preocupados por la disminución de ingresos que obtienen de su trabajo, ya que les impide aportar a la economía familiar y solventar sus propios gastos escolares (Miranda y Haza, 2021); niñeces trabajadoras no reconocidas en los datos gubernamentales como grupo que tiene por ocupación ser vendedores ambulantes, lo cual evidentemente contrasta con la información que históricamente MX ha generado (Melel Xojobal, 2012; 2015).

Y en las comunidades de la OPFVII, las comisiones de Educación y Cultura, Agricultura Urbana y Deportes, intensificaron la promoción de actividades con grupos reducidos de niños y niñas para que el esparcimiento redujera los miedos y preocupaciones generalizadas. Los cuentos, las obras de teatro, los talleres de las comisiones y las actividades físicas, sirvieron para proporcionar

información, responder sus preguntas, alejar sus miradas de las pantallas y fomentar el ejercicio con la sana alimentación, además de la socialización que en sí misma fue reconfortante. Aunque las comisiones infantiles suspendieron actividades, algunos comisionados se mantuvieron constantes en las actividades presenciales y virtuales, mientras otros niños y niñas estuvieron más aislados físicamente en sus casas, por situaciones familiares diversas entre ellas los contagios, pero con el referente comunitario presente.

3.1. Derechos y colectividades

Los acompañamientos psicosociales ayudaron para amortiguar los efectos negativos subjetivos en cada persona abrumada por las informaciones, noticias y sucesos cercanos, pues saberse escuchada reducía las angustias, ansiedades y preocupaciones. Al pretender no individualizar absolutamente los análisis, abriendo las perspectivas a los círculos cercanos personales, se buscó involucrar a integrantes de la familia, amistades o comunidades en las tareas reflexivas como soporte colectivo. Y la combinación de actividades terapéuticas, mediante las sesiones de videollamadas, chats de mensajería instantánea en situaciones apremiantes, cuadernos de trabajo para ejercicios de escritura y la potencial articulación con las comisiones de la comunidad a la que pertenece la persona o familia, sortearon en cierta medida los confinamientos y las dificultades personales para trabajar en los bienestares mentales, emocionales y sociales.

Las condiciones materiales de las familias se precarizaron, pues la principal necesidad inmediata fue económica ante la reducción del flujo de personas en los espacios públicos que impactó negativamente en los ingresos por sus actividades laborales; además de quienes tuvieron algún tipo de perdida no solo material como el empleo, sino humana de parientes a quienes se les complicó la covid-19. Estas situaciones dificultaron el ejercicio del derecho infantil a la educación vía digital pues, entre las preocupaciones, multiplicación de tareas domésticas, necesidades materiales y limitados saberes tecnológicos, niños y niñas tuvieron que aprender en la virtualidad al paso para responder a los mandatos de sus profesores sorteando las impaciencias y zozobras adultas. El reflejo de estas dificultades se puede constatar en el incremento nacional del abandono escolar (Pérez, 2021), de los rezagos educativos locales y en la marginación de las niñeces indígenas (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2021).

Las informaciones obtenidas respecto a las infancias trabajadoras estuvieron muy concentradas en los ámbitos individual y familiar, ya que al no poder salir a trabajar sintieron que en poco apoyaban a su familia, se aburrieron en casa al no ir a la escuela, dijeron tener más tareas escolares en la virtualidad y gran parte de su tiempo libre lo dedicaron a cuidar hermanos pequeños, hacer quehaceres y ayudar a la familia. Aunque sus pares, redes laborales y organizacionales como MX, fueron mencionadas como importantes vínculos colectivos que les ayudaron a salir adelante ante las dificultades. La participación infantil durante los confinamientos tuvo mayores posibilidades al combinar los ámbitos familiar y comunitario, ya que en la OPFVII se desplegaron acciones de cuidados colectivos decididas en asambleas y ejecutadas por las comisiones involucrando a niños y niñas, tales como la difusión de información certera, el acatamiento de las medidas sanitarias comunes y los monitoreos a quienes presentaron algún síntoma relacionado con la covid-19.

En ambos casos, las colectividades fueron un soporte fundamental para que las niñeces dialogaran, se cuidaran y sintieran el apoyo cuando no la estaban pasando bien. Sus referentes organizacionales, buscaron aportar algunos recursos para los bienestares infantiles, como garantizar puntualmente algunos de sus derechos y aportar al cuidado de sus territorios. Se generaron informaciones acordes a sus edades y comprensiones, tanto sobre el coronavirus y la pandemia como de elementos políticos contextuales, tales como la valoración crítica del trabajo o recordar a las personas que perdieron la vida buscando la transformación social, las víctimas de las violencias y los fallecidos por la falta de atención digna ante la COVID. Melel sumó esfuerzos con otras organizaciones para la consulta infantil y garantizó que niños tuvieran comunicación virtual constante con sus pares del Molacnats; mientras que la OPFVII fortalecía las articulaciones internas en las diferentes comunidades y las comisiones constantemente tenían actividades para niños y niñas.

4. Crecer y vivir una pandemia

Al trasladar gran parte de las actividades laborales, escolares y sociales a la virtualidad, en la web se multiplicaron los conversatorios, diálogos en línea y conferencias de expertos sobre un sinfín de temas, acaparando gran parte de la atención la situación de las niñeces. Desde la perspectiva de la participación infantil, se resaltaron la importancia de escuchar a niños y niñas, explicarles lo que sucedía e inquietudes, atender sus preocupaciones, emociones y voluntades por ayudar en casa, su predisposición a solidarizarse con sus semejantes y apoyarles en las tareas escolares. Las consultas infantiles para conocer cómo estaban viviendo la pandemia, qué actividades realizaban y las emociones percibidas se multiplicaron al paso de los meses, reafirmando la importancia de su opinión y que niños y niñas se sintiesen escuchados en tales momentos difíciles e inéditos, haciendo de las consultas una herramienta fundamental para hacer investigación durante los encierros (Martínez, Rodríguez y Velásquez; 2020).

El contraste de las emociones infantiles fue una constante, pues la tristeza, el desánimo, la preocupación y el aburrimiento fueron mitigados con el cariño, los abrazos, las socializaciones virtuales y los entretenimientos digitales. El agotamiento infantil por los encierros y las actividades escolares que les produjeron estrés y agobio, fue contrarrestado por los propios niños y niñas argentinas usando parte de su tiempo libre en actividades lúdicas frente a alguna pantalla (Cabana, et al.; 2021). Sin embargo, es claro que dicho recurso no fue suficiente, pues los aprendizajes, las conductas, emociones y el desarrollo infantil en general se han alterado; el gobierno mexicano reportó que la ansiedad, el pánico, la depresión, irritabilidad, cambios de humor frecuentes, insomnio, fatiga, apetito compulsivo o dejar de comer, son algunos de los trastornos mentales y sus manifestaciones que aumentaron durante la pandemia (IMSS, 2021). Varias de las cuales se presentaron durante los acompañamientos psicosociales desarrollados en la presente investigación, contrarrestándolas con las reflexividades personales, estrategias familiares, socializaciones entre pares y actividades colectivas en sus comunidades de la OPFVII.

En tanto que MX realizó visitas domiciliarias, alentó los encuentros sectoriales y feministas entre las niñeces trabajadoras de SCLC, y conversatorios virtuales con sus pares latinoamericanos. Las redes sociales tuvieron un papel importante para los diálogos, ya que a través de ellas fue posible conocer relatos de niños, niñas y adolescentes trabajadores sobre sus actividades grupales, locales, regionales y organizacionales durante la pandemia, junto a los adultos parientes y colaboradores. En la página web del MOLACNATS, la sección de noticias muestra la diversidad de acciones y perspectivas de las niñeces trabajadoras durante la pandemia, a través de conversatorios, encuentros, seminarios, posicionamientos, comunicados, denuncias, cartas abiertas, pronunciamientos, talleres e informaciones generadas.

4.1 Aprendizajes para la (pos)pandemia

Si las herramientas virtuales fue un factor excluyente para quienes no tenían un dispositivo, internet o saberes tecnológicos, en otros momentos también fue un facilitador para la cercanía, las socializaciones y los aprendizajes durante los confinamientos y distanciamientos físicos. Pero el consecuente uso excesivo de las pantallas por las niñeces se mantiene como una preocupación adulta, ya que se vislumbran y pronostican consecuencias negativas en ámbitos esenciales del desarrollo infantil, haciendo necesaria la implementación de medidas de protección que se ajusten a las nuevas realidades que han vivido niños y niñas (Berasategi, 2020). Esto fue una de las causas que tensaron las convivencias familiares, exacerbadas por las preocupaciones económicas y laborales, así como por las interminables tareas escolares y de cuidados que recaían principalmente en mujeres, niñas y niños, aumentando los conflictos por nimiedades y las agresiones machistas. Durante el 2020, se incrementaron la vulnerabilidad de las niñeces para el ejercicio de sus derechos y las agresiones físicas, psicológicas y sexuales en el ámbito doméstico, haciendo imperante la atención psicosocial a las víctimas de violencias y extensiva para la población en general (CEPAL, 2020).

Ante las secuelas negativas por sufrir violencias y la adversa prospectiva socioeconómica pospandémica, será transcendental reforzar los factores de protección infantil mermados durante los confinamientos, lo cual eminentemente es un asunto educativo que desborda lo escolar. Niños y niñas saben muy bien lo que les da tranquilidad, bienestar y seguridad en sus territorios durante momentos difíciles e inauditos, desde tener comida, salud y trabajo hasta platicar y jugar con sus compañeros y amigos, pasando por saberse escuchados y cuidados, contar con informaciones comprensibles y espacios dentro de sus territorios donde accionar sus propuestas. Además del entretenimiento, las actividades lúdicas y culturales les proporcionan aprendizajes colectivos y saberes para la formación política a través de las maneras en que se desempeñan y los contenidos que transmiten, como se pudo apreciar en las acciones comunitarias de la OPFVII. De manera similar sucedió con las niñeces del movimiento sin tierra en Brasil, para quienes los juegos y la literatura fueron formas activas de sobrellevar la pandemia con esperanza, pero también con miradas críticas al disputar los sentidos hegemónicos de la educación y cultura mercantilizadas (Ramos, Leite y Rezende; 2020).

Los anclajes territoriales fueron indispensables para las estrategias socioeducativas que rompieron con los aislamientos individualistas, pues las metodologías de participación infantil en ambas experiencias buscaron el encuentro con la otredad para compartir colectivamente las vivencias desde condiciones similares como sectores populares, trabajador indígena en SCLC e integrantes de comunidades organizadas en CDMX. Los esfuerzos comunitarios de la OPFVII, muestran una compleja articulación para profundizar en sus territorios las prácticas de agricultura urbana, salud comunitaria, justicia colectiva que reeduque y no castigue, comunicación, economía solidaria y formación política para las visiones críticas (Pizaña y Lozano, 2021). Y apelar por el derecho infantil al trabajo digno desde la valoración crítica, implica el involucramiento de actores en los espacios públicos donde niños y niñas trabajan como las plazas, mercados, tianguis y semáforos, pero también la vigilancia a las acciones gubernamentales indispensables para su atención y protección de los derechos durante la emergencia sanitaria (Melel Xojobal, 2020a).

Desde la mirada territorial, los quehaceres organizacionales durante la pandemia lograron desarrollar estrategias educativas para promover el autocuidado de los cuerpos-territorios infantiles, los buenos tratos en los terruños familiares y los aprendizajes colectivos en los territorios comunitarios. La especial atención en la vulneración de los derechos infantiles durante este periodo, servirá para identificar algunas pistas sobre las reconfiguraciones de las identidades territoriales, pues las condiciones materiales transformarán las territorialidades y las maneras de habitar los diversos territorios (Vitaller, Luquet y Marques dos Santos; 2020). Si un aprendizaje pandémico ha dejado el quehacer de MX y OPFVII, apenas aquí mostrada una parte, es que en las territorialidades colectivizadas se gestan salidas a las dificultades que vendrán ante las futuras crisis civilizatorias y climáticas.

Y que las investigaciones colaborativas con intercambio de perspectivas sociopolíticas y metodologías educativas, enriquecen la construcción de una agenda común con la centralidad de las niñeces, en donde los adultos e instancias organizativas incorporen enfáticamente las perspectivas infantiles. Los ejercicios analíticos retrospectivos de dos años de pandemia, hacen emerger diversas temáticas para abordar educativamente con niños y niñas, desde sus derechos y territorios en las socializaciones personales, familiares, escolares, comunitarias y organizacionales. También es posible identificar algunas limitaciones sobre cómo hacer investigación social en contexto de emergencia, sea una pandemia, terremoto, inundación o situación excepcional que trastoca todas las territorialidades y generaliza la justificación de suspender los derechos civiles e infantiles.

Quizá hubiese sido posible mayor comunicación y aprovechamiento de las herramientas digitales para el intercambio a distancia, aunque considerando las dificultades personales y contextuales de todas las personas involucradas en el estudio, la excesiva virtualidad del periodo fue un factor agobiante. De igual manera, conocer las miradas de otros actores vinculados con las niñeces, como los profesores, educadores, comisionados, empleadores, familiares y vecinos, hubiese enriquecido y ampliado la perspectiva de las vivencias infantiles y sus alcances. Finalmente, no se

ha profundizado en las percepciones y participaciones infantiles para dar cabida a las practicas organizacionales de MX y OPFVII donde se gestaron los aprendizajes colectivos, sin embargo, es básico ahondar en las voces y actuaciones de niños, niñas y adolescentes.

4.2 Educaciones, derechos y territorios que no se confinan

Los resultados aquí presentados, parciales de la investigación aún en curso, apuntan a la importancia del ejercicio colectivo de los derechos de las niñeces en sus espacios de socialización, pues generalmente se disocian los derechos infantiles con los derechos de las colectividades a las que pertenece, tales como la familia, escuela, comunidad, pueblo y organización. En este sentido, la identificación desde las múltiples escalas territoriales en donde se dieron las participaciones y aprendizajes infantiles durante la pandemia, complejiza el entramado de factores sociales, económicos, políticos y organizacionales involucrados, pero examinar su articulación puede mostrar consolidaciones y elementos por fortalecer de las prácticas socioeducativas. Así que la aplicabilidad de los hallazgos, abre un abanico de opciones según el territorio o derecho infantil en cuestión o elección para su abordaje educativo.

Que los cuerpos-territorios de niños y niñas sean protegidos con más y mejor información sobre las estrategias de autocuidado y redes de apoyo; y que en el terruño se promuevan más los cuidados mutuos, la ternura, paciencia y escucha para prevenir maltratos, abusos y violencias adultas; hay que recuperar el cariño (Grillo y Rengifo, 2017). Pero también atender cautelosamente para no exagerar o medicar, las afecciones psicológicas y emocionales, además de los trastornos de aprendizaje, conducta y sociales que niños y niñas presentan como consecuencia de los confinamientos y experiencias pandémicas. Alentar los diálogos sectoriales e intergeneracionales para incentivar las participaciones infantiles, apela a mejorar las convivencias cotidianas y a romper con la excesiva individualización de los derechos humanos de las niñeces, más aún en los crecientes entornos virtuales.

No hay marcha atrás en la digitalización de muchos ámbitos cotidianos de la vida, haciendo pertinente no solo la alfabetización digital sino el desarrollo de habilidades para gestionarla, aprovecharla y prevenir riesgos ante lo infinito y desconocido de la internet. También para recibir suspicazmente las informaciones y oportunidades de interacción virtual, de la misma manera que en la vida presencial, donde los pensamientos críticos infantiles deberán ser fundamentales para la vida comunitaria y cohesión de las colectividades con perspectivas políticas. La precarización sociodemográfica y de los empleos como condiciones impuestas por el sistema económico hegemónico a los sectores populares, y no como situaciones casuales o naturales, deberá ser identificado por las niñeces en sus propias experiencias para construir explicaciones autónomas sobre los sucesos ordinarios y extraordinarios, como la aparición del nuevo coronavirus y sus múltiples consecuencias.

Que otras organizaciones de la sociedad civil y populares independientes, no especializadas en las niñeces, puedan mirar en las experiencias de MX y OPFVII la importancia de las participaciones infantiles y sus aprendizajes colectivos para la construcción y sostenimiento de bienestares colectivos, sería un aporte básico del presente estudio. Y con ello, la necesidad de crear espa-

cios de reflexión adulta para la generación de mecanismos participativos infantiles, conduciría al diseño de procesos pedagógicos críticos con metodologías participativas y herramientas emanadas de las educaciones populares que buscan la emancipación de los pueblos y no solo informar o darles voz. Las investigaciones por desarrollar en la postpandemia, deberán tomar en cuenta los hallazgos durante los confinamientos para darle seguimiento a los efectos y continuidad a las experiencias educativas que funcionaron, tanto para las individualidades infantiles como para las colectividades de las que forman parte.

Mirar la evolución de la pandemia desde los territorios, y más aún desde la centralidad de las niñeces, permite complejizar el trastocamiento de la vida toda desde los diversos territorios que niños y niñas habitan, como sujetos y sujetas capaces de aportar sus sentipensares, voces, acciones y organizaciones más allá del proteccionismo adulto ante la situación de emergencia. Llamar la atención sobre los cuidados de los cuerpos-territorios infantiles y sus terruños, apela a la complementariedad entre las individualidades y colectividades para la construcción de proyectos de vida personales en territorios comunes que contrarresten las crecientes violencias, migraciones y delincuencias. Que los derechos humanos de las infancias tengan un horizonte más amplio que las individualidades y las garantías gubernamentales, reconociendo sus participaciones como integrantes de comunidades organizadas, tiene implicaciones sociopolíticas en el marco de las acciones colectivas de los movimientos sociales. Resaltar la importancia de las posibles articulaciones entre las estructuras generales organizacionales y las locales comunitarias, apuntan a la construcción de proyectos colectivos de vida que disminuya las condiciones pauperizantes en los barrios, pueblos y colonias, profundizadas con los efectos negativos de la pandemia.

5. Hacia las sociedades pospandémicas

Ante los efectos negativos que la pandemia y los confinamientos está dejando en las niñeces, como los trastornos del desarrollo y psicosociales, la deserción y el rezago escolar, la invisibilización y precarización laboral, las noticias falsas y la falta de información comprensible, el desinterés y las subestimaciones adultas, así como las múltiples violencias, habrá que replantear los derechos infantiles a la salud, educación, trabajo, información, participación y protección contra todas formas de violencia. Hay que seguir exigiéndolos al Estado y señalar lo que no funciona de la rancia política gubernamental y partidista, pero será fundamental promover los autocuidados, las educaciones comunitarias y pedagogías críticas, las cooperativas infantiles, la generación y comunicación de informaciones acordes a sus edades, los encuentros y las acciones infantiles, así como las redes de protección y los cuidados mutuos.

Garantizar que niños y niñas ejerzan sus derechos humanos individuales está en franca relación con el goce de los derechos colectivos, lo cual será posible (re)plantear en los territorios colectivizados desde las educaciones autogestivas que promueven las participaciones y los pensamientos críticos infantiles, en consonancia con los proyectos políticos de las organizaciones a las que pertenecen y aportan. La participación política infantil, implicará entonces sostener esfuerzos para construir comprensiones críticas del mundo y generar actitudes, habilidades y sentidos colectivos, que formen sujetos (políticos) críticos para analizar, tomar decisiones y acciones organizativas. Sin duda, en la cotidianidad esto tensa la relación complementaria entre individua-

lidad y colectividad, familia y comunidad, necesidades e intereses, entre adultos y niñeces que confluyen en acciones orientadas a la satisfacción de necesidades básicas y para la construcción de estrategias educativas comunitarias.

Tensiones que siempre requieren paciencia, escucha y autocritica adulta para identificar y detener expresiones normalizadas, en actitudes y pautas de crianza, que conciben a niños y niñas como "casi" personas y establecen relaciones asumiéndolos como objetos de protección que anulan su condición de sujetos y sujetas. Superar el aparente contraste entre el desinterés adulto familiar y la atención de las organizaciones en momentos de emergencia como la pandemia, solo será posible con la normalización de los buenos y cariñosos tratos que escuchen a las infancias. Pues la participación autónoma de las niñeces en sus territorios cotidianos no se detiene, aunque sí se contiene por la apatía adulta a involucrarlos en cualquier asunto, haciendo necesario su reconocimiento y aporte colectivo para el bienestar común.

5.1 Participación política infantil y aprendizajes colectivos

Reconocer las singularidades socioculturales y el respeto de los derechos infantiles en sus diversos territorios, implica cuestionar el ejercicio de poder adulto que domina y ordena, que vigila y que castiga, para transformarlo hacia el buen trato, la ternura, escucha y paciencia. Habrá que examinar las estrategias pedagógicas adultas para reflexionar sobre la pertinencia y alcances a mediano plazo, que los adultos enseñemos con el ejemplo, promovamos la reflexividad crítica, incorporemos las opiniones infantiles en la toma de decisiones y sus propuestas en las acciones colectivas. Pues son acciones que abonarán en la constitución de infancias dignas, críticas y organizadas, quienes tendrán un papel fundamental en la configuración de las sociedades latinoamericanas postpandémicas.

En las comunidades, habrá que resaltar las vinculaciones con los espacios familiar y escolar para satisfacer necesidades materiales cotidianas, pero también las subjetivas al compartir los dolores, las tristezas, los duelos por las pérdidas humanas y/o materiales, así como las emociones difíciles de gestionar a causa de lo vivido durante los meses de la emergencia sanitaria. En los terruños, promover que niñas y niños cooperen en las tareas domésticas por igual para combatir las desigualdades de género, así como cuidar los cuerpos-territorios de las violencias adultocéntricas y machistas mediante la información, confianza, ternura y redes de protección. Compartiendo sentipensares individuales para atender la salud mental, reflexionar sobre las emociones predominantes y dialogando sobre temas (acordes a cada edad) como las relaciones interpersonales, los usos del tiempo libre, las vocaciones e intereses, los noviazgos y la sexualidad, así como promover el ejercicio físico y la alimentación saludable a manera de prevención de los consumos de sustancias y las comorbilidades.

Desde la perspectiva organizacional, será fundamental la creación de espacios reflexivos y para las convivencias que fortalezcan los cuidados mutuos, la cohesión comunitaria, las miradas colectivas, los pensamientos críticos y los proyectos compartidos. Analizar escenarios postpandémicos en torno a temas como la aparición del nuevo coronavirus en el marco de la crisis civili-

zatoria, las respuestas gubernamentales en los diversos países latinoamericanos, las estrategias sanitarias y educativas mexicanas, las precarizaciones de los empleos y viviendas, los extractivismos urbanos y rurales, las prácticas agroecológicas, así como conocer otras experiencias organizativas, será pertinente para afianzar los conocimientos y posicionamientos propios. En este sentido, el arraigo a la comunidad y a los territorios también se cultiva con las niñeces organizadas mediante el cumplimiento de las tareas cotidianas y los acuerdos colectivos, por lo que realizar permanentemente comparticiones intergeneracionales sobre cualquier asunto que les afecte o interese, propiciará miradas colectivas a largo plazo que hagan factible el relevo generacional.

Con el recorrido a los quehaceres educativos de MX y OPFVII, desplegados desde sus identidades políticas y contextos particulares, se ha mostrado cómo es que la participación infantil y la organización comunitaria son posiciones colectivas potentes para enfrentar adversidades estructurales históricas del sistema capitalista y, más aún, en escenarios de crisis prolongada como la actual pandemia y sus aún inconmensurables consecuencias adversas. Que los sectores populares, a los que pertenecen las infancias trabajadoras indígenas de SCLC y las niñeces urbanas integrantes de comunidades organizadas en CDMX, generen herramientas pedagógicas y habilidades sociopolíticas para su autodeterminación, comprensión y resolución de problemas. Compartir procesos educativos con ambas organizaciones que apuestan por el mejoramiento de la calidad de vida colectiva, el ejercicio de derechos, la salvaguarda de los territorios y la construcción de autonomías, es tarea continua de la investigación colaborativa para establecer y afianzar relaciones horizontales, fraternas y reciprocas en los tiempos pospandémicos por venir.

Referencias

AA. VV. (2016). *Te quedarás en la oscuridad. Desahucios, familias e infancia desde un enfoque de derechos*. PAH Madrid, Enclave y Qiteria

Baronnet, B., Merçon, J., & Alatorre, G. (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph.com, UAIM/UAIS https://cutt.ly/QHDs6JP

Bácares, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del niño*. IFEJANT

Berardi, F. (2020). *El umbral*. Tinta Limón Ediciones

Berasategi, N. (Coord.) (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua

Cabana, J.L., Pedra, C.R., Ciruzzi, M.S., Garategaray, M.G., Cutrie, A., & Lorenzo, C. (2021). Percepciones y sentimientos de niños argentinos frente a la cuarentena COVID-19. *Arch Argent Pediatr, 119*(4), 107-122. http://dx.doi.org/10.5546/aap.2021.s107

CEPAL. (2020). Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19. *CEPAL-UNICEF*. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46485

Composto, C. & Navarro, M. (Ed.) (2014). *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipadoras para América Latina.* Bajo Tierra Ediciones-JRA

Comunicación Centauro del Norte. (2020). "Los días en que todo se detuvo" *Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente. OPFVII.* http://opfvii.org/2020/04/28/los-dias-en-que-todo-se-detuvo/

Comunicación Buena Suerte. (2020). Emergencia Informativa que salva vidas, ¡Estamos en contingencia, no en vacaciones! *Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente. OPFVII*. https://cutt.ly/iGpK6h3

CLACSO TV. (2020, 4 de diciembre). *Conversatorio virtual: Infancias y juventudes rurales: experiencias de educación popular en tiempos de pandemia.* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=Am2nQlFcaI8

Cussiánovich, A. & Méndez, D. (2008). *Movimientos Sociales de NATs en América Latina*. IFEJANT.

Esteva, G. (2018). Luchas por la libertad de aprender. En, C. Monié & C. Roja (Comp.), *Más allá de la escuela: Historias de aprendizaje libre*, (pp. 177-192). Orejas de Burro.

Espacio feminista de La Miguelito Pepe. (2018). Potenciando la lucha feminista: un feminismo desde y para la niñez. En, S. Morales & G. Magistris (Comp.), *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*, (pp. 183-203). El Colectivo.

Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo.* Bajo Tierra Ediciones y Pez en el Árbol.

Grillo, E. & Rengifo, G. (2017). *Recuperar el cariño*. El Rebozo.

Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Editorial UOC.

INEGI, (2020, 25 de noviembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. [Comunicado de prensa]. https://cutt.ly/mFD3YAG

IMSS, Gobierno de México. (2021, julio). *Los problemas de salud mental a consecuencia de la pandemia son atendidos por el IMSS*. [Comunicado de prensa]. https://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202107/301

Kaltmeier, O. (2012). "Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder". En, S. Corona y O. Kaltmeier (Coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, (pp. 25-54). Gedisa Editorial.

Korol, C. (2019). *Feminismos territoriales: Hacia una pedagogía feminista*. Editorial Quimantú.

Leyva, X. & Speed, S. (2008). "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En, X. Leyva, A. Burguete & S. Speed, (Coord.). Gobernar (en) *la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor,* (pp. 65-107). CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=112133&tab=opac

Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos.* Pehuén Editores.

Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Ifejant-Editorial El Colectivo-Bajo Tierra Ediciones.

Lima, J. & Lisboa, J. (2015). "Mobilidade do trabalho e resistência contra-hegemônica na contextura da (re)definição da relação campo-cidade". En E. da Silva, L. Souza y A. Rocha (Coord.). *Agrocombustíveis, trabalho e resistencias territoriais*, (pp. 123-157). Outras Expressoes.

Mariscal, A. (2020, 24 julio). “Me da miedo lo de no comer”: infancia chiapaneca ante pandemia. *Pie de Página*. https://cutt.ly/wGpEU10

Martínez, M., Cabrerizo, L., Kaplún, D., Rivas, M., García, B., Rubio, J., Gamarra, M., & García, M. (2016). *Te quedarás en la oscuridad. Desahucios, familias e infancia desde un enfoque de derechos*. PAH Madrid, Enclave y Qiteria.

Martínez, M., Rodríguez, I, & Velásquez, G. (2020). ¿Cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes? Infancia confinada y enclave de educación. https://infanciaconfinada.com/

Melel Xojobal. (2012). *Infancia trabajadora en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Transformaciones y perspectivas a 10 años (2000-2010).* Melel Xojobal.

Melel Xojobal. (2015). *Conteo de niñas y niños trabajadores acompañantes, Comparativo 2012-2014.* Misereor Das Hilfswerk.

Melel Xojobal. (2020a). ¿Cómo viven las niñas, niños y adolescentes de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas la pandemia del Coronavirus? Informe Final. Melel Xojobal A.C., Desarrollo Educativo Sueniños A.C. y Tierra Roja Cuxtitali Centro Comunitario A.C.

Melel Xojobal. (2020b, 31 de octubre). *Ni una niña o niño debe morir*. [Boletín de Prensa]. https://www.facebook.com/melelxojobal/photos/3408595719196317

Melel Xojobal. (2021). *Modelo Educativo de Atención de Melel Xojobal A.C. Proceso de Sistematización Organizacional 1997-2020*. Melel Xojobal A.C.

Merçon, J. (Coord.) (2021). *Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa.* CopItarXives y Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad, Conacyt, 2021.

Miranda, S. & Haza, J. (2021). Efectos de la pandemia de Covid-19 en las infancias trabajadoras de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Coyuntura Demográfica. Revista sobre los procesos demográficos en México de hoy, (19)*, 79-85.

Molacnats. (2020, 13 octubre). Conversatorio «situación de las niñas trabajadoras en tiempos de covid-19». MOLACNATS. https://cutt.ly/nGpEozq

Morales, Y. (2020, 10 octubre). En su día, niñas protestan para detener la violencia feminicida y mejorar la educación. Chiapas Paralelo. https://cutt.ly/BGpE5WR

Perez, I. (2021, 24 mayo). Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus. Ciencia UNAM-DGDC. https://cutt.ly/xHDg9nQ

Pizaña, C. & Lozano, E. (2021, 13 julio). “Acapatzingo: el otro mundo en medio de la Ciudad de México”. Portal Desinformémonos. https://cutt.ly/8HDg897

Porto-Gonçalves, C. (2006). “A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha”. En, A. Ceceña (Coord.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*, (pp. 151-197). CLACSO.

Ramos, M. & Leão, L. (2019). “As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil”. *Praxis & Saber, 10* (23), 157-176. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9728

Ramos, M., Leite, V., & Rezende, J. (2020). As crianças sem terrinha e o enfrentamento à pandemia de covid-19: como brincar, sorrir e lutar nesse contexto?. *Zero-a-Seis, (22),* 1305-1331. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8122077

Red por los Derechos de la Infancia en México. (2020). *Informe: Impacto de la pandemia de COVID-19 en los Derechos de la Infancia en México. Desafíos y Oportunidades*. REDIM. https://cutt.ly/ZHDhxDe

Red por los Derechos de la Infancia en México. (2021). *Informe La Infancia Cuenta en Chiapas 2021-Ensayo sobre niñas, niños y adolescentes en Chiapas*. REDIM. https://derechosinfancia.org.mx/v1/conoce-el-estudio-la-infancia-cuenta-2021-chiapas/

REIR. (2021, 25 de enero). Conversatorio Investigaciones en confinamiento con niñeces. https://cutt.ly/YHDhnxf

REIR. (2021, 25 de enero). Conversatorio Pensamiento crítico infantil en pandemia. https://cutt.ly/jHDhTVJ

Rico, A., Corona, Y., & Nuñez, K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias, (2)*, 79-101. https://doi.org/10.5209/SOCI.59455

Rodríguez, C. (2015). *Geopolítica del desarrollo local. Campesinos, empresas y gobiernos en la disputa por territorios y bienes naturales en el México rural*. Itaca-UAM Xochimilco.

Rodríguez, C. (2020). *Defender los territorios frente al despojo. Luchas socioambientales y disputas de proyectos de sociedad en México.* UAM Xochimilco.

Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN, 25*(1), 123-141. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368466087010

Santillán, C. (2020). El impacto psicológico de la pandemia de COVID-19 en México. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. https://cutt.ly/iHDhJoH

SIPINNA. (2022). Covid-19 en niñas, niños y adolescentes de México. Reporte semanal de la Secretaría de Gobernación y el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes con información de la Secretaría de Salud. cutt.ly/pvohhxJ

UNICEF. (2020). Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe. https://cutt.ly/XHDhCs5

Vikingo. (2020, 2 noviembre). Recorrido virtual por Nuestros Muertos “Rebeldía y Resistencia”. *Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente. OPFVII*. https://cutt.ly/nGpTveB

Vikingo. (2021, 6 mayo). ¡Rífatela por la salud! Contra el COVID-19… ¡¡La organización!!. *Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente. OPFVII.* http://opfvii.org/2021/05/06/rifatela-por-la-salud/

Vitaller, K., Luquet, C., & Marques dos Santos, B. (2020). Vivir en bucle. Niñeces, aislamiento y afectividad. *Question/Cuestión, 1*(junio), e353. https://doi.org/10.24215/16696581e353

Zibechi, R. (2020). *Tiempos de colapso. Los pueblos en movimiento*. Bajo Tierra Ediciones-Editorial Quimantú.

Zibechi, R. (2021). La comunidad autónoma urbana. El mundo nuevo en el corazón del viejo. En, A. Hopkins, & C. Pineda, (Coords.), *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía*, (pp. 23-51). Bajo Tierra Ediciones.

AUTOR

Eliud Torres Velázquez. Educador popular, psicólogo por la UNAM. Maestro en Psicología Social de Grupos e Instituciones y doctor en Desarrollo Rural por la UAM Xochimilco. Actualmente posdoctorante en el Instituto de Investigaciones en Educación, Región Xalapa, Universidad Veracruzana; y Co-coordinador del Grupo de Trabajo Estudios Críticos del Desarrollo Rural del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales para el periodo 2019-2022. Integrante de la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con niñas, niños y jóvenes (REIR) y del Colectivo Ixtlamatiliztli, psicólogxs críticos por la emancipación de los pueblos. Colaborador con la Organización Popular Francisco Villa de Izquierda Independiente (OPFVII) en Ciudad de México y con el Consejo Autónomo Regional Zona Costa de Chiapas (CARZCCH).

Pedagogías emancipatorias: resistencia epistémica y emocional en las iniciativas del movimiento zapatista en México

Emancipatory pedagogies: epistemic and emotional resistance in the initiatives of the Zapatista movement in Mexico

Carolina Elizabeth Díaz Iñigo; Francisco De Parres Gómez



RESUMEN

Este artículo aborda la relación entre la pedagogía crítica zapatista y la resistencia epistémica y emocional que la hacen posible. En este sentido, en una primera parte desarrollamos la relevancia de las emociones como parte concomitante de la colonialidad de la afectividad, en el marco de la colonialidad del poder. Posteriormente, analizaremos tres ejemplos de la resistencia epistémica y emocional de las comunidades zapatistas: 1) La educación autónoma zapatista; 2) la participación de las mujeres bases de apoyo; y finalmente, 3) los eventos públicos convocados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Todo ello, como parte de la construcción de otros significados en torno a la educación, no solo al interior del movimiento zapatista, sino también al exterior de las comunidades.

Palabras clave: educación; emociones; pedagogía crítica; resistencia; movimientos sociales.

ABSTRACT

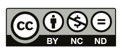
This article addresses the relationship between Zapatista critical pedagogy and the epistemic and emotional resistance that make it possible. In this sense, in the first part, we develop the relevance of emotions as a concomitant part of the coloniality of affectivity in the framework of the coloniality of power. Subsequently, we will analyze three examples of the epistemic and emotional resistance of Zapatista communities: 1) Zapatista autonomous education; 2) the participation of women bases of support; and finally, 3) the public events organized by the Zapatista Army of National Liberation (EZLN in Spanish). All of this, as part of the construction of other meanings around education, not only within the Zapatista movement but also outside the communities.

Keywords: education; emotions; critical pedagogy; resistance: social movements.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.63
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21063
Quito, Ecuador

Enviado: mayo 01, 2022
Aceptado: junio 19, 2022
Publicado: junio 28, 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua





AUTORES:

Carolina Elizabeth Díaz Iñigo
Universidad Iberoamericana - México
carolinalive3@hotmail.com

Francisco De Parres Gómez
Escuela Nacional de Antropología e Historia - México
francisco_kurt@hotmail.com

CONFLICTO DE INTERESES
Los autores Carolina Elizabeth Díaz Iñigo y Francisco De Parres Gómez declaramos que no existe conflicto de interés posible.
FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.
AGRADECIMIENTO
A las comunidades zapatistas de Chiapas.
NOTA
El artículo no se desprende de un trabajo anterior.

PUBLISHER



Se trata de que usted se dé cuenta de que lo que les interesa a l@s zapatistas no son las certezas, sino las dudas. Porque pensamos que las certezas inmovilizan, o sea que un@ queda tranquil@, content@, sentad@ y no se mueve, como que ya llegó o ya supo. En cambio, las dudas, las preguntas hacen que un@ se mueva, que busque, que no esté tranquil@, que esté como inconforme, como que no le pasa el día o la noche. Y las luchas de abajo y a la izquierda, compas, nacen de las inconformidades, de las dudas, de la intranquilidad. Si un@ se conforma es porque está esperando que le digan qué hacer o ya le dijeron qué hacer. Si un@ está inconforme, está buscando qué hacer.

(Subcomandante Insurgente Moisés, director de la Escuelita. Subcomandante Insurgente Galeano, Conserje de la Escuelita, México, Julio del 2015)

1. Introducción

El presente texto surge de la experiencia de dos antropólogos sociales que han acompañado de manera presencial, como activistas Adherentes a la Declaración Por La Vida (2021) las actividades de las comunidades zapatistas desde hace por lo menos diez años. Nos posicionamos desde el pensamiento crítico en lo que Sol Hurtado (2016) define como una *Antropología Enraizada* o en una línea similar, lo que Alberto Arribas (2015) propone como *Antropología Colaborativa*, mismas que hacen explícita la propia experiencia transubjetiva de quienes investigan, reconociendo que nos identificamos ideológicamente con los fenómenos que trabajamos. Ello, más allá de ser un filtro de valencia negativa, es una explicitación que se potencia de forma positiva, ya que pone en relevancia la dialéctica al situar a los investigadores en continua interacción con una realidad compleja en constante dinamismo. En otras palabras, las interacciones al hacer trabajo académico-militante afectan a quien lo realiza y, al mismo tiempo, quien investiga tiene efectos sobre lo que se intenta observar. Lo que predomina desde estos posicionamientos, es el hecho de que quienes escriben, se identifican desde su subjetividad epistémica-ideológica-política, con las ideas de transformación social y proyectos de construcción autonómica planteados por el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

En un contexto más amplio que apela al compromiso ético de las ciencias, no podemos obviar que toda producción de conocimiento se encuentra entrecruzada por el poder de manera geopolítica. Al mismo tiempo, desde la *Antropología Enraizada* y *Colaborativa,* nos posicionamos como parte del pensamiento crítico que se produce desde los movimientos sociales, al participar de organizaciones como la Red Universitaria Anticapitalista (RUA), el Colectivo Paso Doble, el Colectivo Transdisciplinario de Investigaciones Críticas (COTRIC) y el Colectivo Llegó la Hora de los Pueblos, agrupaciones principalmente de corte político, dedicadas al acompañamiento y vinculación entre las resistencias globales en reivindicación de las demandas zapatistas. De acuerdo a lo anterior, nuestra metodología se basa en el acompañamiento de las resistencias, predominando la observación participante y la recopilación de información principalmente cualitativa con la asistencia a la mayoría de los eventos mencionados en este escrito, lo que logra la compresión a profundidad de los procesos de construcción de epistemologías *Otras* y conocimientos, siendo

un punto crucial, nuestra asistencia a la *Escuelita Zapatista*, ejercicio de enseñanza-aprendizaje realizado por las comunidades autónomas en el año 2013.

A continuación, abordaremos la relación entre la pedagogía crítica zapatista y la resistencia epistémica y emocional que la hacen posible y practicable en la cotidianidad de las comunidades autónomas. Para ello, desarrollaremos desde la vertiente teórica de la decolonialidad, el lugar que ocupan las emociones en la conformación de procesos de dominio. Posteriormente, analizaremos tres ejemplos de cómo se desafía este proceso de opresión en nuestro caso de estudio. En primer lugar: analizaremos la educación autónoma zapatista y su función en la resistencia hacia el racismo y negación de las poblaciones originarias en México, en este proceso el arte de las comunidades es crucial; en segundo lugar, abordaremos la participación de las mujeres bases de apoyo como uno de los pilares que dan cuenta de la emergencia de emociones que desafían la colonialidad de la afectividad, lo que favorece la construcción de una política hecha desde las mujeres que se opone y cuestiona no solo el orden patriarcal, sino también el racista; y finalmente, los eventos públicos convocados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) donde la sociedad civil de México y el mundo, ha conocido la consolidación y el proceso de construcción de una pedagogía emancipatoria zapatista, la cual propicia el intercambio de saberes y el encuentro entre diversos. A partir de estos tres ejes, mostraremos el vínculo entre la pedagogía emancipatoria zapatista y la resistencia emocional y epistémica que la sustenta.

2. Colonialidad del poder y colonialidad de la afectividad

Para referirnos a la construcción de un conocimiento *Otro* que haga posible el desmantelamiento de la educación hegemónica que ha sido pilar en la reproducción del capitalismo, el racismo y la *colonialidad*, queremos tomar como base para la discusión la propuesta de la *Epistemología Decolonial*. De esta forma, a finales del siglo pasado surge esta propuesta por un grupo de trabajo denominado en su momento "Modernidad/Colonialidad", cuyos postulados centrales retoman algunas otras líneas de pensamiento como los Estudios Post-coloniales, los Post-occidentales y las Epistemologías del Sur, cuya crítica central, se basa en reconocer que para que exista la modernidad como hoy en día la conocemos, ésta necesariamente tiene un aspecto basado en la dominación que articula distintos niveles de opresión gracias a la *colonialidad* (Quijano, 2000).

Conjuntamente, los aportes de Aníbal Quijano, filósofo peruano, quien desde una perspectiva de conocimiento situado en Latinoamérica, además de reconocer en la división internacional del trabajo y la explotación como bases de articulación de la dominación, identificó también a la Colonia y sus procesos de conquista como el periodo fundante de la modernidad y el capitalismo, donde se establecieron jerarquizaciones por demás asimétricas con base en la pertenencia étnica y racial, mismas que derivaron en la *clasificación social* (Quijano, 2007). Al coincidir con Immanuel Wallerstein (1999) en que el momento fundante de la modernidad capitalista era la Colonia, Quijano estableció la categoría de *colonialidad del poder* (Quijano, 2007), como el patrón principal de dominación del *Sistema Mundo Moderno;* donde además, identifica que esta forma de dominación histórica tiene diferentes manifestaciones que se materializan de manera transversal, afectando

diferentes dimensiones de lo humano, donde los más desfavorecidos fueron, y hasta la actualidad son, los pueblos originarios y los afrodescendientes.

De modo que, el racismo en estas relaciones materiales e intersubjetivas fue primordial, éste fue alimentado por una serie de *creencias-emociones*, que daban sustento a la superioridad de los conquistadores. Siendo las emociones *pensamientos en acto* (Le Breton, 2009), justificaron la superioridad y valía de los conquistadores frente a las poblaciones conquistadas, que fueron pensadas y sentidas como "bestias" o sujetos sin alma desde los ojos occidentales. La *herida colonial* (Mignolo, 2007) en la psique, subjetividades y cuerpos de los pueblos indígenas, ocasionaron una serie de pérdidas incuantificables de personas, conocimientos, epistemologías y ontologías. El mito de la modernidad instauró la visión de Europa como culmen de la civilización y humanidad frente a todo aquello considerado como *otro*:

> La diferenciación colonial inauguró una dicotomía que estará desde entonces vigente en toda nuestra historia, por la cual ellos se asumen como civilizados, desarrollados y modernos; mientras que a nosotros nos verán como primitivos, subdesarrollados y premodernos; pues cuando ellos están en la historia, nosotros en la pre-historia; ellos tienen cultura, nosotros solo folklor; ellos ciencia, nosotros mitos; ellos arte, nosotros artesanía; ellos literatura, nosotros tradición oral; ellos religión, nosotros hechicería; ellos tienen medicina, nosotros magia. (Guerrero, 2010, p. 84)

Con la clasificación racial del trabajo, los cuerpos de la población indígena fueron catalogados como explotables, como cuerpos cuya raza desde el imaginario colonial eurocentrado los colocó en el espacio del desecho: "El vasto genocidio de los indios en las primeras décadas de la colonización no fue causado principalmente por la violencia de la conquista, ni por las enfermedades que los conquistadores portaban, sino porque tales indios fueron usados como mano de obra desechable, forzados a trabajar hasta morir" (Quijano, 2000, p. 207). Por lo tanto, la explotación se impuso y reafirmó gracias a los criterios de raza "inferior" y "superior", problemática que adquiriría diversos matices y complejidades con el posterior surgimiento de la identidad mestiza.

A partir de estos aportes que contribuyeron a cuestionar la *colonialidad* (Quijano, 2000) y su dominio, se fueron desarrollando y complejizando varias aristas por otros autores tomando como base la propuesta de Quijano. A continuación, se muestran algunas de ellas: la *colonialidad del género* (Lugones, 2015); la *colonialidad del saber* (Lander, 2000)*;* la *colonialidad del ser* (Maldonado-Torres, 2007)*;* la *colonialidad de la naturaleza* (Albán y Rosero, 2016)*;* la *colonialidad del hacer* (Martínez-Andrade, 2008)*;* la *colonialidad de la espiritualidad* (Guerrero, 2011), la *colonialidad del ver* (Barriendos, 2011), la *colonialidad estética* (Gómez y Mignolo, 2012) y hasta la *colonialidad de la afectividad* (Guerrero, 2010).

Para los intereses de este artículo señalaremos la relevancia de la *colonialidad de la afectividad,* la cual apunta cómo los procesos de dominación, operan no solo a nivel estructural, sino también en las subjetividades. En consonancia, podemos decir que esta imposición de la visión del mundo fundada en el imaginario occidental-eurocentrado producto de la *Modernidad/Colonialidad*, no solo tuvo repercusiones de índole económica, sino además epistémicas, culturales, territoriales y emocionales. La *colonialidad,*

> ...se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación [...] quizás una de las formas más perversas de la colonialidad del ser es la colonialidad de la afectividad, la colonialidad del corazón. (Guerrero, 2010. p. 87)

En concordancia con lo anterior, la *colonialidad de la afectividad* nos remite a lo más íntimo de los sujetos, pero al mismo tiempo a los procesos de dominio que se originaron con la Conquista y que continúan vigentes mediante la *colonialidad del ser*.

Resaltar la trascendencia de la *colonialidad de la afectividad* en los procesos de dominio, nos permite visibilizar la *violencia epistémica* (Palermo, 2010) que impuso a la razón como principal medio para acceder y construir conocimiento, silenciando de esta manera a las sabidurías ancestrales de diversas poblaciones indígenas. Estas sabidurías silenciadas forman parte de las epistemologías periféricas que no subordinan el conocimiento a la razón, sino que, por el contrario, emergen de la ruptura con la dicotomía razón/emoción. En este sentido, la dicotomía cartesiana que excluyó a la razón de la emoción, es parte constitutiva de la *colonialidad del ser* (Guerrero, 2010), que ha negado la posibilidad de transformar el mundo y construir conocimiento y pedagogías también desde las emociones:

> Hoy sabemos que existimos, no sólo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar; por ello, hoy se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para Corazonar desde la insurgencia de la ternura, que permitan poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia. Desde las sabidurías ancestrales siempre se supo que nuestra humanidad no reside sólo en la razón, sino que el ser humano desde lo más ancestral del tiempo, tejió la vida desde el corazón, desde la afectividad, desde los universos de sentido que hacen posibles las emociones. (Guerrero, 2010, p. 89)

Por consiguiente, uno de los pilares del pensamiento moderno occidental y del racionalismo, fue René Descartes, notable para la creación de los dualismos razón/emoción; mente/cuerpo; público/privado; masculino/femenino; cultura/naturaleza. De la misma manera, su elaboración del principio "pienso, luego existo" ha sido esencial para comprender la relevancia que las ciencias sociales le han otorgado a la razón, deslegitimando el valor del cuerpo y las emociones en la epistemología. De esta forma es posible observar que: "La axiología cartesiana eleva el pensamiento al mismo tiempo que denigra al cuerpo" (Le Breton, 1995, p. 61). Estos dualismos, nos impiden comprender la manera en que las emociones son capaces de articular diversas resistencias a nivel no únicamente individual, sino colectivo. Por el contrario, las y los sujetos y movimientos sociales pueden resistir o cuestionar ciertas desigualdades y recurrir a las emociones como fuentes de energía vital. Existen por lo tanto luchas por romper el dominio de la *colonialidad afectiva*, o por lo menos de cuestionarla, enfrentarla, aunque sea momentáneamente. En el caso del movimiento indígena zapatista, ha sido capaz de cuestionar la educación hegemónica, cuestión que veremos más adelante.

Las emociones nos permiten conocer, construir conocimiento y transformar la realidad. Una de las propuestas para abordar lo anterior, es la de *corazonar* y *sentipensar* de Patricio Guerrero (2010). *Corazonar*: "Muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón" (Guerrero, 2010, p. 83). Asimismo, consideramos que "es necesario y urgente que la academia se acerque a la comprensión de los cosmos de sentido que habitan las emociones, no sólo como una cuestión epistémica, sino, sobre todo, de vida" (Guerrero, 2010, p. 90), que nos permita construir pedagogías más humanas con compromisos éticos, una manera de lograr lo anterior, puede ser a través de aprender de experiencias como la zapatista, que cotidianamente y aun enfrentando *la guerra de desgaste* han sido capaces de construir conocimientos *Otros* que apuestan por desmantelar los valores y sustentos materiales de la *colonialidad*. El *caminar preguntando* ha sido parte de su método (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017, p. 103) y este conocimiento es parte de su sabiduría ancestral en términos ontológicos.

2.1 Las emociones como elementos de motivación para la acción colectiva

Las y los seres humanos aprendemos a través del cuerpo y en contacto con los cuerpos de otros, pues "aun nuestras sensaciones más íntimas, más inasibles, los límites de nuestras percepciones, nuestros gestos más elementales, la forma misma de nuestro cuerpo y muchos otros rasgos dependen de un medio ambiente social y cultural particular" (Le Breton, 2009, p. 18). La relevancia del medio social y cultural en la adquisición y construcción de las percepciones sensoriales, gestualidades, técnicas del cuerpo, lenguaje, y emociones es fundamental (Le Breton, 2009). En este proceso, *el otro*, *la otra*, *el otre* son esenciales para el desarrollo del aprendizaje. Los seres humanos, somos conformados por la educación que modela nuestra conexión con el mundo, proceso en donde adquirimos la simbólica corporal: "En el origen de toda existencia humana, el otro es la condición del sentido y el fundador de la alteridad, y por lo tanto del vínculo social. Un mundo sin otros es un mundo sin vínculos, condenado a la dispersión y la soledad" (Le Breton, 2009, p. 34). Sin la otredad y la relación entre los cuerpos, no existiría el aprendizaje, ni mucho menos el conocimiento. En este sentido, el cuerpo y las emociones son potenciales herramientas epistemológicas y heurísticas.

En consecuencia, la *dimensión emocional* (Calderón, 2012) y los movimientos sociales, se encuentran íntimamente vinculados, el estudio de esta relación es una ventana para observar la motivación y objetivos de sus miembros, así como las estrategias y desarrollo de los movimientos sociales:

> Las emociones están presentes en todas las fases y aspectos de la protesta (aquí los términos movimientos sociales y protesta se superponen lo suficiente como para usarlos de manera intercambiable); motivan a los individuos, se generan en la multitud, se expresan retóricamente y dan forma a los objetivos manifiestos y latentes de los movimientos. Las emociones pueden ser medios, también fines, y otras veces fusionan ambos; pueden favorecer o dificultar los esfuerzos de movilización, las estrategias y el éxito de los movimientos. La cooperación y la acción colectiva siempre han ofrecido la oportunidad de pensar la acción social de una forma más integral; el retorno de las emociones es la última fuente de inspiración para ello. (Jasper, 1998, p. 49)

Dicho autor señala que emociones como la alegría, amor, esperanza, enojo, orgullo y vergüenza son relevantes en la protesta y permiten comprender tanto su desarrollo como la potencial desarticulación de movimientos sociales. Las emociones desde esta perspectiva teórica, son fundamentales para comprender las acciones humanas:

> Las emociones no sólo son parte de nuestras respuestas a los acontecimientos, sino que también -a partir de vínculos afectivos profundos- moldean los objetivos de nuestras acciones. Existen emociones positivas y negativas, admirables y despreciables, públicas y ocultas. Sin ellas, no habría acción social alguna. (Traducción propia, Jasper, 1998, p. 398)

Por su parte, Alice Poma (2017) nos muestra la manera en que emociones como el amor a la naturaleza, el dolor por su destrucción y los apegos al lugar, contribuyen a la defensa del medioambiente y del territorio. A este respecto, considera que incorporar la dimensión emocional al estudio de la protesta y los movimientos sociales, no significa simplemente describir las emociones que se pueden observar en las experiencias de lucha, sino por el contrario, convertirlas en factores explicativos. Asimismo, destaca la dimensión social de los procesos emocionales y sus vínculos con la acción colectiva: "Analizar la dimensión emocional de la protesta presupone así analizar la experiencia de sujetos que sienten, piensan y actúan, no sólo individualmente sino también colectivamente" (Poma, 2017, p. 38). En consecuencia, el estudio de las emociones es relevante no solo para la investigación social, pues pueden:

> ...contribuir al conocimiento de un campo de estudio joven y en desarrollo, creemos que la comprensión del papel de las emociones es estratégica para los que luchan, ya que lo que los sujetos sienten y como interpretan y manejan sus emociones es parte de la arena de la lucha política. (Poma, 2017, p. 163)

En el caso de las comunidades autónomas zapatistas la dimensión pedagógica y emocional, representa un espacio fundamental de resistencia y creación política que les permite oponerse, refutar y desafiar la *colonialidad*.

Las violencias producidas por la *colonialidad de la afectividad* (Guerrero, 2010), nos permiten acercarnos al interés de Frantz Fanon por la psiquiatría y de esta manera intentar comprender las afectaciones psíquicas que produjo el racismo en las poblaciones negras dominadas por el imperio francés: "En el mundo colonial, la afectividad del colonizado se mantiene a flor de piel como una llaga viva que no puede ser cauterizada" (Fanon, 1963 citado en Valdés, 2016, p. 172). Esta afectividad, estaba cimentada en el complejo de inferioridad que mantenía a los colonizados en la *zona del no ser* distinguida por Fanon. Aimé Césaire (2006), ideólogo del concepto de negritud, también hace alusión a las emociones de los conquistados en su *Discurso sobre el colonialismo*: "Yo hablo de millones de hombres a quienes sabiamente se les ha inculcado el miedo, el complejo de inferioridad, el temblor, el ponerse de rodillas, la desesperación, el servilismo" (p. 20). Las emociones que indica Césaire, miedo, complejo de inferioridad -sentimiento de no valía-, desesperación, retratan muy claramente la *colonialidad afectiva* sobre sujetos y poblaciones enteras. De acuerdo con Walter Mignolo (2007):

> La colonialidad pone de manifiesto las experiencias y las ideas del mundo y de la historia de aquellos a quienes Fanon denominó *les damnés de la terre* («los condenados de la tierra», que han sido obligados a adoptar los estándares de la modernidad). Los condenados se definen por la *herida colonial*, y la herida colonial, sea física o psicológica, es una consecuencia del *racismo*, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo *locus* de enunciación (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar. (p. 34)

Finalmente, entendemos que las emociones son en gran medida políticas, no escapan de relaciones de poder, por el contrario, son indisociables del poder, ya sea para reproducir procesos de dominación o en contrapartida para cuestionar radicalmente la *colonialidad* que también se manifiesta en los procesos educativos, tema que veremos a continuación.

3. Hacer contrapeso al poder desde la producción de conocimiento *otro*: el proyecto zapatista

Como hemos venido explicando, es necesario pensar la Conquista y la Colonia como fenómenos de *larga duración* (Braudel, 1987) que no han terminado, cinco siglos después siguen vigentes, y funcionan como discursos fundacionales de los Estados modernos. Así, podemos afirmar que la educación hegemónica especialmente la que exalta la perspectiva eurocentrada, es parte de la *colonialidad del poder y del ser*. Esta educación que asimiló a poblaciones enteras impuso el castellano como lengua nacional y negó la diversidad cultural de México, ha jugado un papel importante en la cimentación de la ideología mestiza y en el ocultamiento y subordinación de las poblaciones indígenas. En este aspecto, existen a lo largo de la historia intervenciones y conquistas militares, económicas, políticas, intelectuales e ideológicas, pero también culturales, donde ciertas formas representacionales se valoran sobre otras, y funcionan como dispositivos para vehiculizar el poder.

No obstante, si bien existe la *colonialidad* en sus diversas manifestaciones, también existen los procesos que intentan descolonizar; es decir, la *decolonialidad*, la cual se refiere a los procesos mediante los cuales quienes no aceptan ser dominados y controlados no solo trabajan para desprenderse de la *colonialidad*, sino también impulsan la construcción de organizaciones sociales, locales y planetarias no manejables y controlables por la *Matriz Colonial* (Gómez y Mignolo, 2012, pp. 7-8). Por consiguiente, a continuación, expondremos algunas formas en las que comunidades bases de apoyo zapatistas apuntan hacia la construcción de pedagogías *Otras* que buscan desprenderse de esta matriz, haciendo propuestas concretas para el bienestar colectivo a nivel regional e internacional.

3.1 La Educación Autónoma Zapatista: ejercicios de liberación desde la autonomía

El zapatismo cuenta con su propio sistema de educación autónomo, el cual, está contrapuesto a la educación formal que ha impartido el Estado mexicano y hace frente a la política

de aculturación indigenista, que haciendo uso de una educación asimilacionista, castellanizó e impuso la cultura dominante que reproduce y engarza la desigualdad. En un cuaderno de trabajo del año 2013, las comunidades reflexionan en relación con una de sus zonas de influencia: "Contamos con nuestro propio *Sistema de Educación Rebelde Autónoma Zapatista de Liberación Nacional, Zona Altos de Chiapas* (*SERAZ-LN-ZACH*), con su respectiva coordinación general integrado por 14 elementos, 496 promotores y promotoras, 157 escuelas primarias autónomas y una secundaria (*ESRAZ*), 4886 alumnos y alumnas de toda la zona" (EZLN, 2013a, p. 26).

Foto 1: Escuela Autónoma Emiliano Zapata. Colonia Benito Juárez. Municipio Autónomo Tierra y Libertad. Chiapas, México, 2020.



Esto evidencia, que pese a la diversidad de obstáculos que han enfrentado, las bases de apoyo zapatistas cuentan con escuelas en las cuales desafían la *violencia epistémica* (Palermo, 2010) de la educación con miras hacia la cohesión de su proyecto autónomo; ya que los contenidos que el Estado mexicano imparte a las comunidades y pueblos indígenas, en muchos casos han servido de instrumento para la colonización. En ese sentido Bruno Baronnet (2011) apunta lo siguiente:

> Consideradas como propias, como patrimonios colectivos de las entidades autónomas, estas escuelas "muy otras" se encuentran bajo el mando exclusivo de sus actores locales; de esta forma se protegen de la intromisión ajena a sus intereses y necesidades. Entonces, la práctica de la autonomía escolar limita fuertemente el riesgo de incidencia de liderazgos magisteriales de tipo caciquil, puesto que el mandato fijado en asamblea insta al promotor de educación zapatista a compartir y defender los valores, las normas, y las aspiraciones de la colectividad a la cual pertenece, e implícitamente le niega el poder de aprovecharse de una posición social privilegiada para enriquecerse, diferenciarse y/o dominar personalmente en los escenarios políticos y culturales locales. (p. 235)

En la apuesta de construcción de una forma de reproducción social comunitaria que busca la equidad, observamos cómo cambian las *jerarquías de saberes* que intenta instaurar la modernidad eurocentrada en materia de conocimiento, epistemología y proyecto educativo, además de que se subvierten al ser la misma comunidad quien diseña los contenidos y los planes de estudios de acuerdo con sus propias necesidades. Así, se encuentran las funcionalidades específicas y las aplicaciones que le quieren dar a lo que se aprende en las aulas. Los testimonios son varios sobre el cómo existe un ambiente dentro de las aulas educativas zapatistas que promueven la cohesión social, además de que se atienden necesidades de la población local, donde en algunas ocasiones, incluso niños o niñas que no pertenecen a la organización, asisten a las Escuelas Autónomas al no contar con las escuelas del Estado en donde viven.

Para lograr mayor autonomía, una pieza fundamental han sido los trabajos colectivos en los que las comunidades autónomas han trabajado arduamente de manera cotidiana, ya que, de otra forma, tendrían que depender del Estado y otros agentes externos. Es por ello que la autonomía es una conquista que se construye día tras día y en la que la educación tiene un rol fundamental, misma que se enraíza en la comunidad y la familia, donde los sujetos son socializados en la dignidad y la ética, en oposición al miedo y la falta de principios éticos, esto claro, desde una ideología de izquierda revolucionaria.

Pintura 1: “Sin educación no hay revolución”.



Autor: Camino, Base de Apoyo Zapatista, 2016 Digitalización, Chiapas, México, 2017.

Por otra parte, la evaluación del educando en muchas comunidades autónomas se hace en el desarrollo mismo de la vida comunitaria; es decir, no con exámenes escritos, sino en la misma cotidianidad, donde el estudiante debe mostrar el compromiso y la vinculación que tiene para el mejoramiento de las condiciones colectivas, lo que permite emerger emociones emancipatorias que cohesionan la comunidad. Los zapatistas han entendido cómo un sistema de evaluación sus-

tentado en calificaciones o en la punitividad, está diseñado para reproducir la sociedad de consumo basada en la competencia. Por el contrario, utilizan instrumentos como el arte para proyectar significaciones nuevas hacia el futuro, como muestra, este testimonio que da cuenta de cómo la materia de Historia en el sistema de enseñanza autónomo es acompañada del arte:

> El promotor se apoya con la herramienta de la plática que hacen los abuelos, cuentan las historias de la comunidad, se investiga, se escribe, se dibuja, se canta, se baila la historia que estudian los niños, y así van aprendiendo de la lucha zapatista, de la lucha de las comunidades, de la lucha de nuestro estado y de la lucha de nuestro país. (Mariano, BAZ, 2007.

Testimonio parte del Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa referente a la Otra Educación, recuperado del canal de la Agencia Prensa India, 2012). En este sentido, existen dos planos importantes de resistencia de las comunidades bases de apoyo, por un lado, al interior de las comunidades y a nivel regional, y por el otro, cuando tejen lazos nacionales e internacionales:

> Se destaca entonces la vinculación del compromiso de las bases de apoyo zapatistas, por un lado, con el proyecto regional de construcción práctica de una pedagogía decolonial por educadores comunitarios, y, por otro lado, con el proyecto global de liberación nacional de un movimiento social como el zapatista que aspira a generar condiciones de mayor libertad (Alonso, 2013). Ambas dimensiones pedagógicas y políticas son entrelazadas e inseparables en la realidad cotidiana de la militancia, al ser a la vez formadoras de las habilidades de comprensión, de expresión oral y escrita y de la reflexión crítica. (Baronnet, 2017, p. 113)

En esta articulación de diversos niveles de lucha, el arte representa un pilar indispensable con el objeto de construir pedagogías emancipatorias. Como resultado, las habilidades de comprensión, de expresión oral y escrita, así como la reflexión crítica que menciona Baronnet (2017), también forman parte de la generación de habilidades artísticas en el aprendizaje de las comunidades. De esta manera, encontramos en el canto, la poesía y la preparación musical y escénica estos elementos, así como habilidades de reflexión y comprensión de las problemáticas cotidianas y estructurales. Como muestra de lo anterior los *CompArte por la Humanidad*, donde las bases de apoyo expresaron emociones y pensares que afianzan y fortalecen las prácticas de resistencia y lucha autonómica.

3.2 La *digna rabia* y la insurrección de las mujeres: La resistencia emocional zapatista como pedagogía crítica

El interés por las emociones y los movimientos sociales no surge únicamente en la academia, sino primordialmente de los activismos feministas e indígenas, así como de los propios movimientos sociales. Como ejemplo de ello, tenemos la importancia que el EZLN le ha otorgado a

la dignidad de los pueblos originarios, en contraposición al racismo y desprecio que les ha negado humanidad y derechos. Por consiguiente, el *Festival Mundial de la Digna Rabia*, realizado del 26 de diciembre del 2008 al 5 de enero del 2009, ubicó claramente en el discurso, el papel estratégico de las emociones y su dimensión política y emancipatoria al interior del zapatismo y en los movimientos adherentes al mismo:

> Acá abajo nos vamos quedando sin nada.
> Sólo rabia.
> Dignidad tan sólo.
> No hay oído para nuestro dolor como no sea el del que como nosotr@s es.
> Nadie somos.
> Solos estamos y sólo con nuestra dignidad y con nuestra rabia.
> Rabia y dignidad son nuestros puentes, nuestros lenguajes.
> Escuchémonos pues, conozcámonos entonces.
> Que nuestro coraje crezca y esperanza se haga.
> Que la dignidad raíz sea de nuevo y otro mundo nazca.
> (EZLN, 2008).

El zapatismo ha hecho constantemente llamados a enfrentar el miedo. Como ejemplo, tenemos el comunicado "Las artes, las ciencias, los pueblos originarios y los sótanos del mundo", el cual señala, que si bien para el capitalismo es necesario el patriarcado expresado en la muerte y objetivación de las mujeres; para el zapatismo, es urgente construir una sociedad que lo destruya y haga posible "lo imposible", es decir; que las mujeres crezcan sin miedo: "¿Qué mundo sería parido por una mujer qué pudiera nacer y crecer sin el miedo a la violencia, al acoso, a la persecución, al desprecio, a la explotación? ¿No sería terrible y maravilloso ese mundo?" (Subcomandante Insurgente Galeano, 2016). En la convocatoria para la realización del *Primer Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan*, las bases de apoyo hicieron la siguiente invitación, una vez más incentivando a reflexionar pedagógicamente sobre el miedo:

> Si eres una mujer que lucha, que no está de acuerdo con lo que nos hacen como mujeres que somos, si no tienes miedo, si tienes miedo, pero lo controlas, pues entonces te invitamos a encontrarnos, a hablarnos y a escucharnos como mujeres que somos. (EZLN, 2017)

En testimonios como estos, se materializa cómo las comunidades autónomas invitan a la construcción colectiva de prácticas y conocimientos *Otros* desde pedagogías críticas, que ayuden a des-aprender los patrones instaurados por la dominación.

Asimismo, las indígenas zapatistas, han contribuido en cuestionar al feminismo hegemónico que ha invisibilizado las violencias que experimentan las mujeres indígenas, así como sus emociones, pensamientos y las estrategias que han ideado para resistir, no solo en sus pueblos y

comunidades, sino frente al Estado nación y al racismo estructural. *La Ley Revolucionaria de Mujeres* representa un claro ejemplo de lo que significa para ellas la justicia social y de género, esta ley no hubiese sido posible sin considerar las experiencias, deseos y emociones de las mujeres que enseñan que es posible vivir de otra forma. Fue así que algunas Insurgentas como Ana María, Maribel y la Comandanta Ramona, recorrieron las comunidades preguntando y aprendiendo colectivamente cuáles eran sus demandas: "En cada pueblo hacíamos asamblea y se recogían las opiniones de las mujeres [...] así fue el trabajo" (Comandanta Susana, citada en Rovira, 2012, p. 212).

La *Ley Revolucionaria de Mujeres* simboliza uno de los pilares fundamentales de la lucha, praxis, heurística y pedagogía zapatista, ya que pone en el centro la relevancia de los derechos de las mujeres y es al mismo tiempo, una denuncia de las violencias que han experimentado desde la Conquista hasta llegar a lo que conocemos como *Modernidad/ Colonialidad*. Es tan relevante su creación, que ha sido denominada como "la revolución al interior de la revolución", pues devela tanto la violencia y el racismo de la sociedad y el Estado, como también las violencias que al interior de las comunidades y familias pueden enfrentar las mujeres de pueblos originarios. Creada en marzo del año 1993, antes del levantamiento armado zapatista, sería una prefiguración de lo que se convertiría el zapatismo, que tiene como una de sus características principales, el papel preponderante de las mujeres. La Comandanta Ramona es, en ese sentido, un símbolo de la lucha de las mujeres indígenas y del mando que desde un inicio tuvieron en la milicia. El legado de Ramona por la defensa de los derechos de las mujeres, permanece como cimiento de la ideología zapatista; es decir, se enseña desde la puesta en práctica de la resistencia en el quehacer cotidiano.

Las reivindicaciones hechas por las zapatistas en *La Ley Revolucionaria de Mujeres*, son muestra de la posibilidad de transformar emociones dolorosas en potencia liberadora. Los sufrimientos causados por diversas violencias, fueron transformados en dignidad y en demandas claras que siguen siendo nucleares para el movimiento indígena. Otro antecedente de la participación de las mujeres, es el discurso ofrecido por la Comandanta Insurgente Esther (2001) ante el Congreso de la Unión, símbolo de la centralidad de la participación de las mujeres en el proyecto zapatista: "Es un símbolo también que sea yo, una mujer pobre, indígena y zapatista, quien tome primero la palabra y sea mío el mensaje central de nuestra palabra como zapatistas."

La insurrección de las mujeres zapatistas no solo impactó al interior del movimiento indígena y campesino, sino también, a la sociedad mestizocrática que las mantenía en condiciones de marginalidad y explotación en las fincas de Chiapas, donde en muchos casos eran violadas, explotadas y humilladas por los hacendados y caciques mestizos y criollos: "Nosotras ya tenemos la libertad y el derecho como mujeres de opinar, discutir, analizar, no como antes" (Base de apoyo Lizbeth. EZLN, 2015, pp. 109-127). La voz y sentires de las mujeres zapatistas también han impactado a las agendas de los feminismos en México y a nivel internacional. Una de las grandes enseñanzas y por ende pedagogías críticas que nos compartieron, fue evidenciar que "los cruces de etnia, género y clase generan demandas y prioridades entre las mujeres zapatistas que no son idénticas a la agenda feminista de otros contextos (indígenas y no-indígenas)" (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017, p. 111). Estas experiencias son un aporte teórico y conceptual que emerge de las emociones, opresiones y experiencias de las mujeres zapatistas.

Las mujeres zapatistas han reconocido que aun resisten diversos retos, uno de ellos es la violencia que como rebeldes enfrentan por la *Guerra Contrainsurgente de Desgaste* (López y Rivas, 2012). Otro de los obstáculos se refiere a las transformaciones personales, emocionales y culturales en torno a las relaciones de género:

> Hay veces que como mujeres ocultamos nuestros problemas y no los decimos porque tenemos miedo de ser dejadas, golpeadas, por eso los escondemos. Incluso algunas compañeras todavía no alcanzamos a entender nuestra libertad para tomar un cargo y todavía discutimos para tomar un compromiso. (EZLN, 2013c, p. 7)

Sin embargo, la participación de las mujeres zapatistas ha sido procurada por las Juntas de Buen Gobierno, máxima autoridad de las comunidades y Municipios Autónomos, y de acuerdo con cada familia, comunidad y municipio se han ido transformando las relaciones de género. Estas transformaciones, han sido culturales y al mismo tiempo, subjetivas y, por consiguiente, las emociones, han sido parte central en esta transfiguración. Una de las ilustraciones más evidentes de este cambio se relaciona con la participación de las *jóvenas* y su interés por ejercer diversos cargos antes de experimentar la vida en pareja y las emociones que esto conlleva:

> Si bien la Ley Revolucionaria de Mujeres de marzo de 1993 formalizó una serie de derechos, entre ellos de opción de matrimonio y de planificación familiar, quizás lo más significativo es el proceso paulatino de incorporación de mujeres (sobre todo las jóvenes) a tareas no tradicionales, como los cargos de promotora de salud, educación, derechos humanos, etc., que sirven efectivamente como escuela de cuadros. (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017, pp. 110-111)

La política zapatista constantemente ha otorgado un lugar central a las prácticas transgresoras del orden racista y patriarcal, como ejemplo contundente, tenemos el ejercicio cotidiano a través del cual, las comunidades y mujeres indígenas en su vida diaria han sido capaces de construir *Otros mundos*, donde por primera vez en generaciones no son explotadas y violentadas. Lo anterior, sin negar los obstáculos familiares, comunitarios y estructurales que enfrentan día con día. Poner en el centro la experiencia, emociones, los aprendizajes desde la educación autónoma y la lucha de las mujeres, representa un potencial emancipatorio de gran envergadura para el EZLN, que permite continuar y fortalecer los procesos de resistencia comunitarios y construir lazos más sólidos para hacer frente no solo al patriarcado, sino al racismo estructural y de Estado, es decir, la construcción de procesos emancipatorios con base en epistemologías y prácticas de enseñanza-aprendizaje que se erigen desde la resistencia. De acuerdo con Patricio Guerrero (2010):

> Las luchas por la existencia de los pueblos subalternizados a lo largo de toda su historia, no se las han hecho sólo desde la razón sino, fundamentalmente, desde las sensibilidades y los afectos, desde el corazón; esas luchas, como nos enseña el viejo Antonio, sólo podían hacerse desde lo más profundo del amor; *amor a la humanidad, amor a nuestra tierra, amor a nuestros muertos.* (p. 93)

Pintura 2: "La mujer con la Dignidad Rebelde".



Autor: base de apoyo zapatista, Sin Fecha Digitalización, Chiapas, México, 2018.

Parte de este *corazonar* y amor por la vida, se manifiesta en la participación de las mujeres como eje central para sostener la autonomía zapatista. Sus experiencias forman parte de la pedagogía zapatista y se han convertido en epistemologías emancipatorias para las presentes y nuevas generaciones, no solo al interior de las comunidades; sino también, en relación con las resistencias a nivel mundial que buscan construir alternativas educativas para enfrentar al capitalismo y a la *colonialidad* en sus diversas dimensiones.

3.3 Experiencias compartidas como procesos de aprendizaje comunitario e intercultural

Para ilustrar este constante movimiento de hacer comunidad ampliada incluso fuera de territorio autónomo, tenemos múltiples eventos organizados por los zapatistas donde se ha invitado a intelectuales, artistas y sociedad en general, a intercambiar ideas sobre política, ciencia y educación, arte, derechos, entre otros temas. De acuerdo con Richard Stahler-Sholk y Bruno Baronnet (2017):

> El proyecto zapatista de autonomía da testimonio de ese proceso de construcción colectiva, autodidacta, de espacios alternativos de contrapoder. Desde su aparición pública, los zapatistas han convocado una serie de espacios abiertos y participativos. Ejemplo de ello son las invitaciones a la sociedad civil en forma de encuentros sin agenda fija. (p. 103-104)

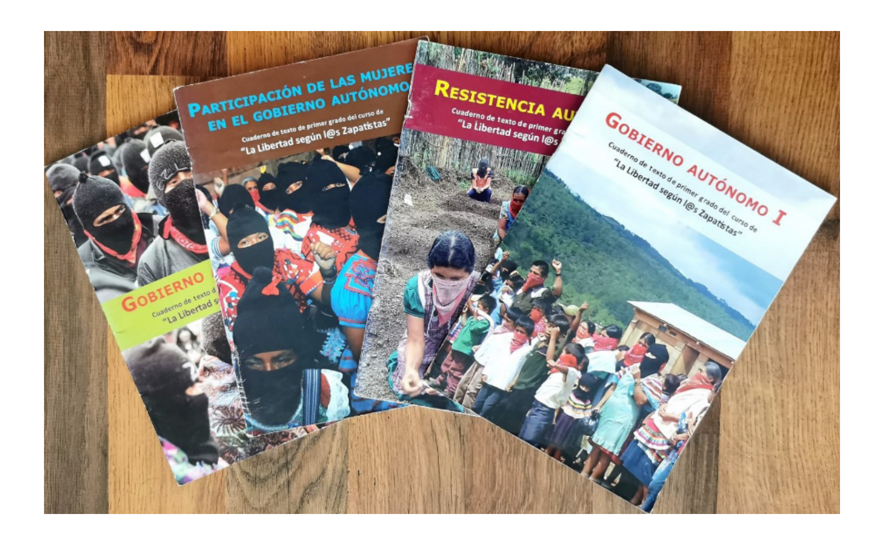
En la trayectoria del movimiento la diversidad de eventos es extensa, podemos encontrar la *Convención Nacional Democrática* en Guadalupe Tepeyac de 1994; el *Primer Encuentro Americano por la Humanidad y contra el Neoliberalismo* (1996); el *Encuentro Intercontinental por la Humanidad y con-*

tra el Neoliberalismo (1996), también conocido como *Encuentro Intergaláctico* donde participaron alrededor de 5000 personas de 42 países; el *Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo* (2007); el Coloquio en memoria de Andrés Aubry del mismo año; el *Festival de la Digna Rabia* (2008); el *Festival Mundial de las Resistencias y Rebeldías contra el Capitalismo* (2015); el seminario *El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista* (2015), evento en el que el movimiento publicó tres extensos volúmenes de producción teórica y práctica, tanto de intelectuales afines, como de las propias bases de apoyo zapatistas; el *Conversatorio Miradas, escuchas, palabras: ¿prohibido pensar?* (2018); los *Festivales CompArte y ConCiencias por la Humanidad* (2016-2019); el *Foro en Defensa del Territorio y la Madre Tierra* (2019), y más recientemente la *Travesía por la Vida* (2021).

Estos eventos pedagógicos y de intercambio de saberes y aprendizajes colectivos entre la sociedad civil nacional e internacional, así como de las comunidades autónomas zapatistas, forman parte de la construcción de caminos de educación *Otros* del EZLN que, en su esfuerzo por transformar la realidad, dialoga con diferentes epistemologías. Estos diálogos epistemológicos e interculturales han enriquecido al pensamiento crítico, así como a los movimientos emancipatorios a nivel nacional e internacional.

Sobre las construcciones epistemológicas y las posibilidades heurísticas del zapatismo, tenemos los cursos de *La Escuelita. La libertad según l@s Zapatistas* de los años 2013 y 2014, donde las comunidades invitaron a todo el que quisiera aprender de la construcción de su autonomía, a vivir durante una semana con una familia en territorio rebelde, eventos en donde los alumnos se pudieron contar por miles. Este ejercicio pedagógico emancipador, constituyó una oportunidad con características que anteriormente no habían tenido precedentes para esta organización. Para quienes participamos de la experiencia, el conocer una comunidad autónoma desde sus prácticas más cotidianas, además de estudiar los libros de texto que ellos mismos elaboraron sobre su propio proceso, vivir el día a día de las comunidades en resistencia y además establecer lazos de amistad, representó la creación de vínculos tanto ideológicos como político-emocionales hacia gran número de personas.

Foto 2: *Cuadernos de texto del primer grado del curso "La libertad según l@s Zapatistas.*



Chiapas, México, bases de apoyo zapatista. Chiapas, México, 2013.

También se convocó a los Festivales *L@s Zapatistas y las ConCiencias por la Humanidad* de 2016 y 2017, donde el espacio se enfocó en dialogar una variedad muy amplia de temas centrados específicamente en la ciencia, el aprendizaje y la educación colectiva. Por supuesto, vale resaltar el juego de palabras constante dentro de la comunicación pública que expresa el movimiento. En los encuentros destinados a la ciencia también se utiliza la retórica, ya que al resaltar la letra "C" de la palabra ConCiencias. Se hace alusión a que las comunidades tienen a la ciencia como uno de sus pilares centrales en la actualidad, y así lo han expresado de forma literal en sus comunicados, aclarando que esta debe de ser una ciencia con compromiso social, hecho que se vislumbra en la palabra "conciencias". En ese mismo sentido, este festival que ha tenido dos ediciones, en el caso de 2017, por ejemplo, se agregó al nombre "Las Ciencias frente al muro", en alusión a los discursos xenofóbicos en turno, por parte de Donald Trump, presidente de los Estados Unidos, pues uno de sus lemas de campaña para ganar las elecciones tenía un fuerte discurso contra la migración y constantemente mencionaba que iba a construir un muro en la frontera con México para detenerla.

Foto 3: L@s Zapatistas y las ConCiencias por la Humanidad. "Las Ciencias frente al muro".



CIDECI-Unitierra, Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, 2017.

Otros ejemplos importantes de la construcción de pedagogías críticas que involucran a las emociones en dialogicidad con la razón, son los *Festivales CompArte por la Humanidad*, realizados de 2016 a 2019 de manera consecutiva, muestra del entrecruce entre la dimensión emocional y el arte en su potencial creativo y como herramienta de educación; en los cuales, nuevas generaciones al interior como al exterior de las comunidades zapatistas, se reconocen y coinciden en la resistencia. Por consiguiente, las artes y, en concreto, los *Festivales CompArte por la Humanidad* corresponden a una demanda principalmente de las nuevas generaciones que exigen más eventos culturales y otras formas de lucha. En ese sentido, estos eventos funcionan como un "paso de la estafeta" hacia los más jóvenes. En gran parte ahí radica la importancia de generar estos espacios dentro del movimiento, en los que en ocasiones, de forma metalingüística, ya sea con pinturas, obras de teatro, canciones o poemas, se abordan temas relacionados con el sistema de educación



autónoma zapatista, además de que ilustra cómo la autonomía educativa constituye una parte fundamental de la holística e integralidad del proyecto de resistencia de estas comunidades.

Foto 4: Obra de teatro sobre el Sistema de Educación Zapatista en el 3er Festival CompArte por la Humanidad, Caracol Morelia, Chiapas, México, 2018.



Las características de los encuentros artísticos han cambiado año con año, por ejemplo, observamos que, con cada edición, la presencia cada vez más numerosa de las bases de apoyo zapatistas de todo el territorio es algo notorio, lo que propicia la convivencia intercomunitaria al interior del propio zapatismo. Por eso, los *CompArte*s constituyen realmente una compartición y encuentro entre pueblos y jóvenes de diferentes regiones que resisten y que antes probablemente no se conocían entre ellos. De esta manera, el arte sirve como vaso comunicante que funciona como pedagogía crítica transgeneracional que, además, permite dar cuenta e intercambiar experiencias entre comunidades que comparten un horizonte común. Dentro de esta misma lógica, los Promotores de Educación Autónoma son quienes impulsan en su mayoría los encuentros multitudinarios compartiendo temas centrales como las ciencias y las artes de la mano de la resistencia e inclusive, en algunos Caracoles ya se han creado comisiones específicas para abordar dichas aristas de construcción de conocimiento, donde la dimensión lúdica, las emociones y la compartición horizontal, son las bases del diálogo y aprendizaje comunitario construido desde la *interculturalidad crítica*:

> La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la asimetría social y cultural por métodos políticos, no violentos. Aborda factores estructurales históricos, políticos, económicos, militares, etc. Problematiza todos estos factores y analiza a fondo los problemas y las causas de la exclusión y dominación cultural, para enfrentar y resignificar y reconstruir las estructuras sociopolíticas, culturales, principalmente [...] El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora no es funcional sino más bien crítico al modelo económico y societal vigente. (Venegas, 2012, p. 104-105).

Foto 5: Jóvenes y jóvenas bases de apoyo, asistiendo al 1er Festival de Danza "Báilate Otro mundo".



Caracol Tulan Ka´u, Chiapas. Chiapas, México, 2019.

Continuando con los eventos públicos más recientes, en marzo de 2018 y en diciembre del 2019, se realizaron el *1er y 2do Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan,* convocados por el EZLN. Miles de mujeres de México y el mundo ingresaron a territorio zapatista para compartir experiencias, resistencias, dolores y alegrías. En el 1er Encuentro se registró la presencia de más de 8 mil mujeres de 38 países, en el 2do Encuentro más de 3 mil mujeres provenientes de 49 países. Lo anterior, sin contar la presencia de las miles de mujeres bases de apoyo zapatistas.

En estos encuentros, las emociones y su vínculo con la política y el construir desde el aprendizaje colectivo, fueron centrales. De esta manera, se otorgó un espacio clave a la denuncia y la palabra, muestra de ello fue la participación de Araceli Osorio, madre de Lesvy Berlín, víctima de feminicidio en Ciudad Universitaria y cuyo caso estremeció al movimiento feminista en México. Araceli ha manifestado la relevancia de estos espacios de mujeres como lugares reparadores y de reconstrucción del tejido comunitario, que ha sido fracturado por la violencia estructural. En ese sentido, este tipo de pedagogías emancipatorias también funcionan para sanar, "organizar la rabia, devolverle al patriarcado su miedo, su maldición, desde la colectividad, desde la ternura para con nosotras, defender pues la alegría, que no es otra cosa que la vida misma" (Conversaciones sobre los 37 años del EZLN. Mesa 3 "Un mundo donde una niña nazca y crezca sin miedo", 2020).

En dichos encuentros, también se hizo presente la voz de cientos de mujeres que tomaron el micrófono, para hablar sobre la violencia ejercida por parte de conocidos, amigos, padres, jefes, compañeros de trabajo, parejas, hermanos. Las mujeres indígenas pertenecientes a diversos pueblos denunciaron, además, la violencia ejercida por parte del Estado. Si bien escuchar todas

esas denuncias fue exhaustivo y desgastante en términos emocionales para muchas de las presentes, al mismo tiempo fue liberador, pues permitió reconocer otras experiencias de resistencia y entablar alianzas entre mujeres de diversas regiones del mundo. Estas denuncias llevaron a las compañeras zapatistas a expresar lo siguiente:

> Cómo es posible que una mujer con esos dolores, esas penas, esos corajes, esas rabias, tenga que venir hasta estas montañas del sureste mexicano para recibir lo menos que nos debemos entre mujeres, que es un abrazo de apoyo y consuelo. Tal vez la mujer que no ha sufrido una violencia piense que eso no es importante, pero cualquiera que tenga un poco de corazón sabe que ese abrazo, ese consuelo, es una forma de decir, de comunicar, de gritar que no estamos solas. (Palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del Segundo Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan. Morelia, Municipio Autónomo Rebelde, Chiapas, 31 diciembre 2019)

En estos procesos de enseñanza-aprendizaje, la rabia, el dolor, el miedo fueron algunas de las emociones que se manifestaron en las denuncias: "Ya hay muy pocos lugares en el mundo en donde podamos estar contentas y seguras. Y por eso estamos aquí, porque nos trae nuestro dolor y nuestra rabia por la violencia que sufrimos las mujeres por el delito de que somos mujeres", en palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del *Segundo Encuentro Internacional de Mujeres que Luchan* el 31 de diciembre del 2019.

Aunque también, el abrazo y el encuentro abonaron al crecimiento de la esperanza, así como el llamado a enfrentar el miedo. Al respecto, tuvo lugar un *performance* realizado por milicianas: Una niña, nombrada simbólicamente como *Esperanza Zapatista*, se ubicó en medio de la explanada donde más de tres mil mujeres de todo el mundo permanecían a la expectativa. Fue así que la niña fue rodeada por varias milicianas quienes formaron un círculo en señal de un caracol, en el centro permaneció *Esperanza Zapatista*. Acto seguido, las milicianas alzaron arcos y flechas en señal de defensa de la vida: "Porque nuestro deber como mujeres que somos, que luchan es protegernos y defendernos [...] Y enseñarles a las niñas a protegerse y defenderse [...] hermana y compañera, tenemos que vivir a la defensiva. Y tenemos que enseñar a nuestras crías a crecer a la defensiva. Así hasta que ya puedan nacer, criar y crecer *sin miedo*", de acuerdo con las palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del mismo Encuentro celebrado en el Caracol de Morelia.

Foto 6: "La digna rabia de las mujeres zapatistas" Segundo Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan.



Caracol Morelia, Chiapas, México, 2019.

Estos encuentros convocados por el EZLN y analizados en este artículo plantean las bases para el diálogo intercultural y epistémico en la diversidad de actores, subjetividades y movimientos sociales, haciendo posible el intercambio de conocimientos; pero, sobre todo, la oportunidad de adentrarnos en la pedagogía crítica zapatista, que generosamente nos brindan con su ejemplo de lucha y resistencia cotidiana. Las y los zapatistas nos enseñan la potencia de valorar otros saberes y construir una educación *Otra* que trascienda las aulas, donde la dimensión emocional creativa y epistémica, constituyen pilares fundamentales para transformar la política y el conocimiento.

4. Reflexiones finales

La resistencia zapatista se lleva a cabo en diversos niveles, uno de ellos acontece en la dimensión cultural y emocional, aspecto que atañe al nivel psicológico y también social, en el cual se trabajan y resisten las sensaciones de inferioridad construidas a través de la *clasificación social* (Quijano, 2007); y a nivel gnoseológico, que funcionan para romper con las jerarquías impuestas desde la *colonialidad del saber* (Lander, 2000). Podemos también identificar que es posible la existencia de una sanación emocional y epistémica a nivel histórico y colectivo, que, a través de una pedagogía emancipatoria, recupera los saberes y el conocimiento invisibilizado por la *colonialidad del poder*.

Asimismo, en la *dimensión emocional*, hemos de mirar a los sujetos no como entes individuales, sino siempre como sujetos colectivos, posición que además se reafirma en nuestro caso en específico, ya que como vimos anteriormente, los pueblos originarios se encuentran más orientados a las prácticas comunitarias y colectivistas. En contraposición al pensamiento clásico que exalta el individualismo del "yo" cartesiano; por su parte, la cosmovisión maya construye con

base en el "nosotros", como unidad de lo múltiple, resumido, por ejemplo, en el lema zapatista "Para todos todo", lo que transforma las categorías sujeto y sociedad, en dimensiones de lo humano, que trascienden el individualismo epistémico y ontológico.

La incorporación de nuevas generaciones de jóvenes y jóvenas zapatistas constituye una reafirmación del éxito de la pedagogía crítica al interior del movimiento indígena. Conjuntamente, la incorporación del arte y de los eventos que dan un espacio a la voz y a las emociones de las mujeres, son muestra de esta epistemología puesta en escena, no solo al interior y/o a nivel local y regional; sino también, a nivel nacional e internacional. En estos espacios compartidos y convocados por el EZLN, la *interculturalidad crítica* (Venegas, 2012) y la *dimensión emocional* (Calderón, 2012) funcionan como un puente que establece el diálogo entre las antiguas y nuevas generaciones zapatistas, así como también entre el interior y el exterior del zapatismo.

En este aspecto, fueron analizados tres ejemplos como aportes de la pedagogía y epistemología emancipatoria zapatista; en los que emociones como la *digna rabia* en oposición al sentimiento de inferioridad; el miedo producto de las *heridas coloniales* (Mignolo, 2007) o emociones colectivas como la *alegre rebeldía*, ambas como categorías de producción de conocimiento propio de las comunidades autónomas, son elementos que se practican cotidianamente que más allá de ser mera retórica política, constituyen posicionamientos frente al mundo moderno/colonial que develan profundos procesos epistémicos y ontológicos, al ser rupturas con el racismo y demás patrones de dominación, que contribuyen a enfrentar las adversidades y seguir construyendo su autonomía.

Referencias

Albán, A., & Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Revista Nómadas*, (45), 27-41.

Agencia de Prensa India API (2011, diciembre 11). Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación I [Video] YouTube. https://youtu.be/FfQkwxODO44

Arribas, A. (2015). Antropología colaborativa y movimientos sociales: construyendo ensamblajes entre sujetos en proceso. *Revista Ankulegi*, 19, 59-73.

Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal. En B. Baronnet, M. Mora & R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas,* (pp. 195-235). UAM-X, CIESAS, UNACH.

Baronnet, B., & Stahler-Sholk, R. (2017). La escuela es comunidad: luchas indígenas y autonomía en México. En S. Plá y S. Rodríguez (Coords.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*, (pp. 99-135). Universidad Pedagógica Nacional.

Barriendos, J. (2011). La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, 35, 13-29.

Braudel, F. (1987). *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Fondo de Cultura Económica.

Calderón, E. (2012). *La afectividad en antropología una estructura ausente.* CIESAS, UAM.

Césaire, A. (2006) *Discurso sobre colonialismo*. Ediciones Akal.

Comandanta Esther. (2001, 25 de marzo). Discurso de la Comandanta Esther en la tribuna del Congreso de la Unión. *Enlace Zapatista.* https://cutt.ly/dKJoE2D

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2021, 1ro de enero). Primera Parte: UNA DECLARACIÓN POR LA VIDA. *Enlace Zapatista.* https://cutt.ly/qKJoRKi

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2019, 18 de marzo). Palabras de las mujeres zapatistas en la clausura del Segundo Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que Luchan. *Enlace Zapatista.* https://cutt.ly/gKJoIuO

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2019, 13 de abril). Convocatoria al Primer Encuentro Internacional, Político, Artístico, Deportivo y Cultural de Mujeres que luchan. *Enlace Zapatista.* https://cutt.ly/oKJoOiM

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2015). *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista. Tomo I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN*. EZLN.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013a). *Gobierno Autónomo I. Cuaderno de texto de primer grado del curso "La libertad según l@s Zapatistas".* EZLN.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013b). *Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso "La libertad según l@s Zapatistas".* EZLN.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2013c). *Participación de las mujeres en el gobierno autónomo. Cuaderno de texto de primer grado del curso "La libertad según l@s Zapatistas."* EZLN.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2008, 23 de abril). Comunicado del CCRI-CG del EZLN. Comisión Sexta – Comisión Intergaláctica del EZLN. *Enlace Zapatista*. https://cutt.ly/YKJo09H

Guerrero, P. (2011). Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación,* 10, 21-39.

Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Revista Calle 14, 4*(5), 80-95.

Gómez, P., & Mignolo, W. (2012). *Estéticas Decoloniales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hurtado, S. (2016). Investigación y militancia: Una propuesta de antropología enraizada. *Revista Quehaceres,* (3), 82-95.

Jasper, J. (1998). The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements. *Sociological Forum*, *13*(3), 397-424.

Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad RELACES*, *10*(4), 48-68.

Jiménez, C. (2019). *"El acuerdo es seguir vivas" Corazón de la pedagogía rebelde autónoma zapatista.* (Tesis doctorado, UNAM).

La Comuna (2020, diciembre 23). Conversaciones sobre los 37 años del EZLN. Mesa 3 "Un mundo donde una niña nazca y crezca sin miedo". [Video] YouTube. https://youtu.be/JKmcKlAbViU

Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* CLACSO.

Le Breton, D. (2009) [1998] *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Le Breton, D. (1995) [1990] *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión.

López y Rivas, G. (2012) Viejas y nuevas guerras sucias. *El Cotidiano*, (172), 116-123.

Lugones, M. (2015). Hacia metodología de la decolonialidad. En VV. AA. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo III,* (pp. 75-92). Colección: Taller Editorial La Casa del Mago, Cooperativa Editorial Retos.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Martínez-Andrade, L. (2008). La reconfiguración de la colonialidad del poder y la construcción del Estado-nación en América Latina, en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (15). https://doi.org/10.4000/alhim.2878

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Gedisa.

Quijano, A. (2007). Colonialidad el Poder y Clasificación Social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 93-126). Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, (pp. 201-246). CLACSO.

Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la "colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (38), 79-88 Universidad Nacional de Jujuy.

Poma, A. (2017). *Defendiendo territorio y dignidad. Emociones y cambio cultural en las luchas contra las represas en España y México, Brasil*. Editora da Universidade Estadual da Paraíba.

Rovira, G. (2012). *Mujeres de Maíz*. Ediciones Era.

Subcomandante Insurgente Galeano. (2016, 22 de marzo). Las artes, las ciencias, los pueblos originarios y los sótanos del mundo. *Enlace Zapatista.* https://cutt.ly/EKJpOro

Subcomandante Insurgente Moisés y Subcomandante Insurgente Galeano. (2015, 26 de febrero). Segundo Nivel Escuelita Zapatista. *Enlace Zapatista.* https://cutt.ly/ZKJpPpP

Valdés, F. (2016). *Leer a Fanon, medio siglo después.* Rosa Luxemburg Stiftung.

Venegas, H. (2012). Interculturalidad crítica como aporte para el buen vivir. En F. Cevallos (Coord.), *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, (pp. 63-77). Contrato Social por la Educación de Ecuador.

Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial, Volumen III*. Siglo XXI.

AUTORES

Carolina Elizabeth Díaz Iñigo. Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Maestra y licenciada en Antropología Social por el CIESAS y la UAM respectivamente. Investigadora en el Laboratorio sobre Activismos y Alternativas de Base LACAB, en la UNAM. Cofundadora del Colectivo Transdisciplinario de Investigaciones Críticas (COTRIC)

Francisco De Parres Gómez. Doctor y maestro en Antropología Social por la ENAH y la UV respectivamente. Licenciado en Comunicación Social por la UAM-X. Cofundador del Colectivo Transdisciplinario de Investigaciones Críticas (COTRIC).

Afro-México: algunas apuestas para construir un proyecto educativo propio

Afro-Mexico: some bets to build an educational project of its own

María Concepción Patraca Rueda



RESUMEN

La idea de pensar un proyecto educativo propio que cuestione y reivindique la posición que la población afrodescendiente tiene en México, ha sido un camino que apuesta por la justicia social y epistémica. Para esta construcción, se revisan algunas implicaciones del proceso de reconocimiento constitucional que ocurre en 2019, y se toman en cuenta los movimientos de autoreconocimiento de la población, ahora llamada afromexicana. Para avanzar hacia el diseño y consolidación de un proyecto educativo propio y tomando en cuenta los desafíos que esto representa, tanto las matrices epistémicas y las experiencias cotidianas de la diáspora africana en México, han sido fundamentales. Así, el presente artículo se centra en proponer una serie de reflexiones acerca de los desafíos y oportunidades que implica construir un proyecto educativo propio desde la dignidad, la justicia y la esperanza del pueblo afro. Este ejercicio forma parte de los avances de una tesis doctoral en Investigación Educativa e involucra el quehacer educativo que ocurre dentro y fuera de la escuela. Lo que aquí se reflexiona parte de una aproximación realizada a dos comunidades afrodescendientes de Veracruz, México. Especialmente se retoman las aportaciones que derivan de experiencias vividas por mujeres afro-veracruzanas, cuyas voces no tienen un lugar preponderante en la academia, ni en las estructuras de poder que nombran y legitiman. Desde ese espacio, desde los márgenes, sus conocimientos constituyen respuestas diversas a retos comunes y que responden a diversas preocupaciones y demandas, según cada contexto.

Palabras clave: Afro-México; afrodescendencia; procesos de autoadscripción; proyecto educativo propio; racismo; pedagogía.

ABSTRACT

The idea of thinking an own educational project that questions and vindicates the position that the Afro-descendant population has in Mexico, has been a path that bets for social and epistemic justice. For this construction, some implications of the constitutional recognition process occurring in 2019 are reviewed, and the self-recognition movements of the population, now called Afro-Mexican, are taken into account. In order to advance towards the design and consolidation of an educational project of their own and taking into account the challenges that this represents, both the epistemic matrices and the daily experiences of the African diaspora in Mexico, have been fundamental. Thus, this article focuses on proposing a series of reflections on the challenges and opportunities involved in building an educational project based on the dignity, justice and hope of the Afro people. This exercise is part of the advances of a doctoral thesis in Educational Research and involves the educational work that occurs inside and outside the school. What is reflected here is based on an approach to two Afro-descendant communities in Veracruz, Mexico. The contributions derived from the experiences of Afro-Veracruzian women, whose voices do not have a predominant place in the academy, nor in the power structures that name and legitimize them, are especially taken up. From that space, from the margins, their knowledge constitutes diverse responses to common challenges that respond to diverse concerns and demands, according to each context.

Keywords: Afro-Mexico; Afro-descendence; self-ascription processes; own educational project; racism; pedagogy.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.66
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21066
Quito, Ecuador

Enviado: mayo 15, 2022
Aceptado: junio 19, 2022
Publicado: junio 29, 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua



AUTORA:
María Concepción Patraca Rueda
Universidad Veracruzana - México
zs19019865@estudiantes.uv.mx

CONFLICTO DE INTERESES
La autora declara que no existe conflicto de interés posible.
FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.
AGRADECIMIENTO
N/A.
NOTA
El artículo es producto de los avances de una tesis doctoral en curso.

PUBLISHER



1. Introducción

El presente artículo aporta una serie de reflexiones que derivan de un trabajo de investigación doctoral en curso. A partir de una aproximación desde la investigación educativa, la propuesta aquí desarrollada se enfoca en describir desde dónde y cómo se ha pensado imaginar y construir un proyecto educativo con, desde y para la población afrodescendiente del sureste mexicano. Concretamente lo que aquí se debate parte del trabajo de campo realizado por más de dos años en las comunidades de Coyolillo y Chacalapa, poblaciones con no más de dos mil quinientos habitantes y que se ubican en el centro y sur del estado de Veracruz, respectivamente.

Es relevante mencionar que dicho trabajo es un proyecto que desde sus inicios ha sido pensado desde lo vivencial y lo cercano, y no es sobre la población afromexicana; tampoco es un proceso que parte de una investigación etnográfica o de corte antropológico, aunque sí recupera algunos elementos identitarios que permiten abonar hacia una agenda educativa propia desde la cosmovisión de quienes participan. Dichos procesos identitarios se dialogan, pero no para describirlos o explicarlos, sino para reflexionarlos en colectivo y a partir de ello, reconstruir sentidos de pertenencia y representación y entonces, revisar el lugar que estos ocupan en el diseño de un proyecto educativo propio.

En este tenor, lo que sí ha interesado, es dialogar cómo a partir de los diversos procesos de autoadscripción se imagina y diseña un proyecto educativo que incida en la educación oficial y los represente de manera digna. Para ello, una vía crucial ha sido la documentación de conocimientos, experiencias y prácticas que coadyuven a la reflexión-acción desde espacios cotidianos, familiares y comunitarios. En este escrito, particularmente se describe una parte de los planteamientos generales de la investigación, algunos retos y oportunidades que se han presentado en la apuesta por construir el proyecto educativo propio, así como un debate educativo enfocado en discutir la relevancia de los aprendizajes situados y hacia la transformación del pueblo afro. Es preciso mencionar que la ruta metodológica que guía este trabajo constituye un escenario de campo híbrido e inicialmente virtual, dadas las condiciones de pandemia por Covid-19 y el confinamiento impuesto por el régimen político desde marzo de 2020. Por todo lo anterior, desde un paradigma constructivista-crítico (Guba y Lincoln, 2012), se ha priorizado la cercanía y la amistad como un método protagonista para tratar de indagar de manera ética, en los ritmos y contextos naturales de quienes participan (Tillmann, 2015, p. 730). Por supuesto que un diseño metodológico así, implica convertirse en un investigador o investigadora que no solo pregunta o documenta, sino que también comparte y aporta su propia experiencia. En tanto, sustituir el término de sujetos, por el de colaboradoras, corresponde más que un ejercicio de nombrar, una invitación a transformar la práctica investigativa y a disponer de otras herramientas discursivas para la representación y/o interpretación no extractivista y colonial.

Por otra parte, la exigencia más reciente de la población afromexicana (y que por derecho corresponde) para la creación de políticas étnicamente diferenciadas, es otro debate que aquí no se profundiza, pero sí se pone sobre la mesa, dado que es un aspecto trascendental en el

desarrollo de los procesos de autoadscripción y en los movimientos afromexicanos activistas, académicos y/o artísticos, por mencionar algunos campos donde se desenvuelve. Las propias formas de auto-nombrarse y representarse están atravesadas por dichas dinámicas y cambian de acuerdo a las experiencias vividas, las particularidades de cada contexto y a los espacios donde se reflexiona al respecto. Por ejemplo, es más común que quienes tienen una participación fuerte como activistas, artistas o académicos, manifiesten abiertamente su adscripción como afromexicanos o en este caso particular, como afroveracruzanos, mientras que el resto de la población en territorio identificado como afromexicano, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI), se asuma o no como negro, negra, afromestizo, afromestiza, jarocho, jarocha, prieto, prieta moreno o morena, entre otros términos. En otros casos, aunque se identifican diferencias étnicas claras, u otros miembros de la comunidad se autoreconocen como negros, hay un desconocimiento o negación a dicha adscripción que casi siempre obedece a históricos procesos de racialización, discriminación y eurocentrismo que se han introyectado como resultado de la construcción de una sociedad nacional.

Por ello, otro elemento que se toma en cuenta en la reivindicación del movimiento afromexicano y en sus diversos procesos adjuntos, es el que refiere a las múltiples demandas en contra de prácticas opresoras, racistas y discriminatorias que ocurren en espacios públicos y privados. Dicha situación ha sido abordada en un gran número de estudios sobre afrodescendientes en México. En este sentido y tomando en cuenta lo anterior, para este trabajo ha sido relevante revisar cuáles son los elementos que, desde la experiencia vivida, la población afromexicana de Veracruz señala como prioritarios para imaginar y construir un proyecto educativo propio. Algunas vías que desde este artículo se pronuncian en respuesta a lo arriba citado, son cercanas a las propuestas de los feminismos negros (Collins, 2012). Dichas apuestas teórico-prácticas, desde un enfoque educativo situado, han propiciado la generación de propuestas encaminadas a nombrar desde el no privilegio y hacia la supervivencia. En estas reflexiones, las poblaciones afromexicanas no son vistas ni se asumen como víctimas, más bien constituyen una sabiduría que es digna de incluirse en la agenda educativa nacional. Mediante estos caminos también se ha dado espacio para expresar las demandas, los sueños y las historias Otras, que no han sido colocadas como valiosas ni en el currículum ni en las políticas educativas, por lo menos no con la seriedad que requieren.

2. Procesos de reconocimiento y autoreconocimiento de población afromexicana

Sin pretender generalizar lo que ocurre en todo el país, a continuación se presentan algunos aspectos que refieren a los procesos de reconocimiento y autoreconocimiento afromexicano, los cuales se consideran relevantes para la construcción de este artículo. Al menos dos situaciones particulares se han tomado en cuenta para la apuesta de un proyecto educativo propio. Por un lado, está la crítica hacía el proceso tardío de reconocimiento constitucional de las personas y pueblos afromexicanos que ocurre en 2019, por otro lado, los procesos autónomos –previos y posteriores al reconocimiento constitucional– que ha impulsado el movimiento afromexicano en diferentes entidades del país y con demandas particulares. En la investigación aquí planteada,

ambos aspectos son tomados en cuenta, pero la línea principal se sitúa en lo que ocurre posterior a 2019. En tal situación, lo que se destaca es que el reconocimiento constitucional no se ha traducido aún en políticas educativas concretas para atender dignamente a la población afromexicana. Aunque ya existen algunos avances mínimos, prevalece la idea de ofrecer un currículum estandarizado, monocultural y racista para toda la población mexicana. Esto quiere decir que el proyecto propio para la población afromexicana, se plantea con una postura que reconozca la diversidad étnica de México y favorezca los aprendizajes situados. En otras palabras, que el currículum ofrezca de manera digna las aportaciones de los afrodescendientes pasados y presentes, así como que sus conocimientos no sean borrados de la historia "oficial" y de la memoria colectiva del país. Por ello, se insiste en colocar elementos que no sean ajenos o alejados al contexto, pues con la idea de proyecto educativo propio, se reconoce la relevancia de nombrar y legitimar los aportes afrodescendientes desde un enfoque crítico, no reduccionista, no clasista y no racista:

> Para comprender cuándo y por qué se "olvida" la participación de las poblaciones afrodescendientes en México es necesario realizar reflexiones históricas que ayuden a entender , entre otras cosas, cómo y por qué fue justificada la esclavitud de las personas de origen africano, especialmente en Hispanoamérica y México; cuándo surgió la idea de raza vinculada a aspectos físicos –como el color de piel– y culturales, y sobre todo su asociación con la esclavitud, y cómo a pesar de que las personas africanas y afrodescendientes fueron las principales víctimas de la esclavitud, su participación en la configuración de México ha sido silenciada y menospreciada. (Velázquez, 2019, p. 78)

Ante estas premisas, cabe señalar que no en todas las comunidades afrodescendientes de México los procesos de auto-reconocimiento se han dado de la misma manera o con la misma intensidad, pues es notable la herencia colonial que aún subyace en muchos espacios de socialización y las prácticas racistas que siguen operando, las cuales han sido punto de partida (y cuestionamientos centrales) en la mayoría de los movimientos que ahora se conocen como afromexicanos. Así, los sentidos de pertenencia y los procesos de autoadscripción no han ocurrido de manera uniforme en todo el país, ni tampoco involucran siempre a los mismos actores comunitarios. Por mencionar algunos ejemplos, podría decirse que a veces son impulsados por otros movimientos comunitarios, en otras ocasiones se constituyen a partir del activismo de mujeres y hombres que asumen con orgullo su afrodescendencia; otras veces van acompañados por posicionamientos de artistas que ocupan un lugar relevante para las comunidades e incluso también pueden autoconocerse a partir de la música y la danza (como el son jarocho o las danzas africanas), por las aportaciones académicas o hasta por la búsqueda de una historia que ayude a conectar con sus cosmovisiones o con la diversidad de fenotipos que existen en México. Castillo (2017), centrándose en décadas anteriores al 2019, lo explica a partir del siguiente argumento:

> A mediados de los noventa, en un contexto global marcado por el multiculturalismo y el reconocimiento de la diversidad, confluyen en México variados actores (activistas, académicos, instituciones gubernamentales, asociaciones civiles y movimientos sociales) que comienzan a reivindicar la influencia africana en la conformación de la sociedad nacional, así como a defender la presencia de poblaciones afrodescendientes culturalmente diferenciadas que, desde su óptica, han sido históricamente marginadas tanto por el Estado como por la sociedad mexicana. (p. 205)

Esta demanda que persiste desde la diferencia étnica ha sido compleja, dado que los propios criterios que utiliza el INEGI para identificar a los afromexicanos son confusos, e incluso a veces se omiten al momento de realizar las encuestas (genocidio estadístico). Esto nos habla del racismo institucional que también opera al interior de las diversas dependencias gubernamentales encargadas de aportar estos datos. No obstante, los procesos de auto-adscripción no han dependido exclusivamente de lo que reporte el censo anual del INEGI, el cual por cierto, hasta 2020 que incluyó una pregunta al respecto, ya que entran en juego otras dinámicas socioculturales ligadas a la música, la memoria colectiva, la gastronomía, el fenotipo, las prácticas mágico-religiosas, el linaje, entre otras. En este sentido, colocar la cotidianidad como algo valioso es central para construir un proyecto educativo propio, pues "la vida cotidiana no es solamente un lugar de rutina, es el lugar de emociones diarias de felicidad, de tristeza, de humillación, de contradicciones económicas y sociales, de amor, de solidaridad, de ternura también" (Salgado, s.f., p. 3). Precisamente este espacio de contradicciones ha permitido identificar aquellos aspectos que, desde la cosmovisión de la población afroveracruzana en general y desde las mujeres afroveracruzanas en particular, resulta crucial al momento de trasladarlo al quehacer educativo dentro y fuera del aula.

Es evidente también como "una historia de exclusión de las mujeres de la esfera de la cultura y los ámbitos de poder ha generado un fuerte sesgo androcéntrico en el mundo de lo simbólico" (Velasco, 2016, p. 197). Replantear de otras formas las experiencias y conocimientos de mujeres afroveracruzanas, con la idea de imaginar y hacer posible un proyecto y una agenda educativa propia, también busca evidenciar dichos sesgos epistemológicos y avanzar hacia procesos sociales de reconocimiento más justos y solidarios.

3. Población afrodescendiente en México

Con la finalidad de ubicar de manera más precisa el contexto de enunciación de este artículo, en este apartado se ofrecen algunos datos que refieren a la ubicación geográfica de la población afrodescendiente en México. En términos cuantitativos, a pesar de las circunstancias en las que se desarrolló el Censo 2020 en el contexto de la pandemia, el total de personas que se autoreconocen como afromexicanas o afrodescendientes es de 2 millones 576 mil 213, de los cuales el 49.6% corresponde a hombres y un 50.4% a mujeres. El porcentaje a nivel nacional corresponde a un 2.04%, una cifra significativa considerando que en muchas poblaciones no se concluyó el censo o no se explicó la pregunta correspondiente a la adscripción afrodescendiente. Los datos del Censo 2020 muestran un porcentaje un poco más elevado al que arrojó la Encuesta Intercensal del año 2015, el cual cuenta solo a una parte de la población, el cual arrojó un porcentaje de 1.18%. Cabe destacar que en este Censo los estados con más porcentaje de población afromexicana son: Guerrero con 8.58%, Oaxaca con 4.71%, Baja California Sur con un 3.3%, Yucatán con 3% y Veracruz con 2.67%.

Para explicar el uso del término afroveracruzanos y afroveracruzanas, es preciso recordar que el grupo de colaboradoras que forman parte de la investigación aquí referida, se ubican en dos comunidades rurales del estado de Veracruz y corresponden a los municipios de Actopan y Chinameca. Los datos que el Censo 2020 presenta para las dos cabeceras municipales antes

citadas, son los siguientes: el porcentaje de población que se autoreconoce como afromexicana en Chinameca es del 16.11 % de un total de 22, 638 habitantes, en este municipio se ubica la comunidad de Chacalapa. En el caso de Actopan, el porcentaje arrojado fue de 6.33% de un total de 41,742 habitantes. En este municipio se incluye la comunidad de Coyolillo.

4. ¿Por qué un proyecto educativo propio?

Ahora bien, ¿por qué pensar en un proyecto educativo propio? Este apartado describe algunas de las motivaciones de las que se parte para reflexionar acerca de un proyecto educativo propio para la población afromexicana, así como las implicaciones y desafíos que se presentan para su consolidación. En México, a pesar de recurrir constantemente a discursos que reiteran la diversidad pluriétnica, las prácticas racistas dan cuenta de la exclusión que se hace a grupos minoritarios, como es el caso de los afrodescendientes. La escasa valoración que se ha hecho a estas poblaciones se traduce en múltiples prácticas opresoras que operan en espacios públicos, privados, institucionales y cotidianos. Esta situación, se agudiza si se piensa en las experiencias que viven las mujeres afrodescendientes en México, sobre todo las de sectores no privilegiados, pues la instauración de un sistema heteropatriarcal, clasista y racista contribuye a múltiples opresiones hacia este grupo en particular.

Por otra parte, una parte significativa de la población mexicana desconoce la historia de las personas africanas y afrodescendientes en México, y casi siempre se piensa que esas poblaciones provienen de Cuba, Estados Unidos o de países de Centroamérica; es decir, que han sido y son extranjeros porque se ha negado sistemáticamente su existencia. Quizá lo más preocupante es que tampoco se reconoce o identifica que estas poblaciones siguen presentes en distintas regiones del país, su importante participación económica, social y cultural en la sociedad mexicana, así como los severos problemas de pobreza, marginación, discriminación y racismo que muchos afrodescendientes enfrentan en la actualidad (Velázquez, 2019, p. 11). Sin pretender centrar la atención en un carácter de victimización, mucho del movimiento afromexicano aspira a dignificar la representación y los aportes de la población afrodescendiente porque es un derecho y un pendiente que se ha dejado como no prioritario. Desde lo educativo, las ausencias que se observan también son evidentes. Como expone Chimamanda (2009), es peligroso pensar que hay una historia única porque eso reduce las formas de ser, representar, imaginar y estar en el mundo. Se requiere pues, de referencias cercanas y de currículos contextualizados que permitan conectar los aprendizajes con las realidades próximas, por eso un proyecto educativo propio construido desde la cotidianidad. Este proyecto propio también involucra el cuidado en un sentido amplio: cuidar las identidades diversas, cuidar los sentires, cuidar los territorios, cuidar lo que se aprende y cómo se aprende, cuidar las historias Otras, cuidar la vida para construir caminos más armoniosos, más en conexión con la naturaleza, con los otros y otras.

Si bien la pandemia actual ha obligado a replantear prioridades y el confinamiento permitió vivenciar de manera más cercana qué es "necesario" aprender, es evidente que una educación digna para cuidar la vida y orientada hacia la supervivencia, aún no es vista con la seriedad que requiere. El sistema capitalista, eurocéntrico y heteropatriarcal aún influye en la manera que se planean los programas educativos, los cuales reflejan contenidos casi siempre ajenos al contexto

donde se imparten. Ante la crisis civilizatoria, el papel de la educación se hace aún más primordial para la urgente y necesaria transformación de las formas de relacionarse con el territorio y de la configuración de referentes que posibiliten la creación de pedagogías críticas y situadas, ya que "el proceso educativo es sobre todo una acción, un hacer" (Fullat, 2011, p. 107). Con tales premisas y en contextos como los afromexicanos, la articulación de conocimientos locales y escolares es trascendental.

Así, parte de la documentación que se ha realizado para el caso de la población afroveracruzana, ha permitido identificar y colocar al centro problemáticas o preocupaciones locales (sociales, culturales, ecológicas y educativas), aprendizajes y prácticas comunitarias valiosas, así como espacios de oportunidad para la transformación, hacia la justicia social y epistémica. Desde esta perspectiva, abonar en la construcción y visibilización de un proyecto educativo propio con, desde y para la población afroveracruzana, denuncia explícitamente la invisibilización e injusticias que han tenido estas poblaciones por muchos años. En esta propuesta, se reiteran también algunos sucesos internacionales que influyen en las políticas nacionales respecto a los afromexicanos. En el contexto internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) del 2015 al 2024, celebra el Decenio internacional para los afrodescendientes, evento que hace énfasis en revalorizar la cultura, la historia e integración de grupos históricamente discriminados. Los tres principios que guían esta política son reconocimiento, justicia y desarrollo, sin embargo, si se explora en las políticas educativas que se han desarrollado para México desde estos marcos, se encuentran escasos resultados. Han pasado siete años de la celebración del Decenio y aún existe poco avance al respecto y no ha sido un tema prioritario en la agenda educativa nacional o regional. En el caso mexicano específicamente, desde el ámbito jurídico recientemente se llevó a cabo la incorporación y reconocimiento constitucional de los pueblos afromexicanos mediante la modificación del artículo segundo, en el que aparece ya el término afromexicano. A partir de este hecho y a la luz de la Ley General de Educación (aprobada en septiembre de 2019), en su capítulo VI artículo 58 Fracción II y V, aparentemente, el discurso oficial ya hace uso de dicho término para aludir a la "incorporación" o "inclusión" de dichas poblaciones en el ámbito educativo. No obstante, por un lado, se desconocen sus demandas educativas, y por otro, tampoco se valoran dignamente sus cosmovisiones y sus procesos de aprendizaje comunitarios. En otras palabras, sería útil precisar a qué se incluye con este reconocimiento y qué implica dicha inclusión. En las propias entidades mexicanas con mayor autoadscripción, persiste la ausencia de materiales o referentes didácticos que permitan conocer y dignificar aportes pasados y presentes. Ante esta situación es evidente la necesidad de potenciar procesos educativos en contextos de desigualdad e injusticia social, donde se promueva la articulación de conocimientos escolares y locales, se incluyan los sentires de las y los afromexicanos y se valore la pluralidad de las voces y representaciones también de las mujeres, de sus luchas y sus potencial participación en el diseño de una agenda educativa propia. Esta agenda por supuesto, vislumbra una educación con sentido ético y compromiso social, una educación hacia la transformación y que sucede dentro y fuera del aula. Como destaca Hooks (2021), es relevante que las aulas se vuelvan espacios de transformación:

> Como comunidad de aula, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés en escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia. Como la amplia mayoría de los estudiantes aprenden a través de prácticas educativas tradicionales y conservadoras y solo se preocupan de la presencia del profesor, cualquier pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en el aula. Esta insistencia no puede quedarse en un enunciado. Hay que demostrarla mediante prácticas pedagógicas. (p. 24)

Si bien la discusión de este artículo se ha centrado en la relevancia de construir un proyecto educativo propio desde lo cotidiano y comunitario, la escuela como institución cultural hegemónica para la transmisión de saberes es mencionada porque se concibe como un agente importante de cambio. La escuela es vista como un ente capaz de articular y construir conocimientos, así como de posibilitar la generación de materiales educativos propios y no solo para reproducir una agenda homogénea. A partir del escenario político que actualmente vive el país en materia de la representación afrodescendiente, este artículo subraya que es un momento histórico que es necesario ocupar. Con todo y las carencias que pueden señalarse, puede ser una ventana de oportunidad para analizar cómo se están tejiendo narrativas de representación afrodescendiente, a qué responden, cómo se nombran, definen y caracterizan las diversas poblaciones afromexicanas y cómo esas narrativas contienen o no las experiencias de mujeres, niños, niñas, hombres, jóvenes, personas mayores, ancestros, ancestras, en general aquellas historias Otras que condensan nuestro modo de vida.

5. Más allá de una propuesta pedagógica. Diálogos para un aprendizaje situado y hacia la transformación

El proyecto educativo propio del que se parte en este artículo implica no solamente reconocer la presencia de las poblaciones afromexicanas, subraya además la relevancia de visibilizar los aprendizajes valiosos en y para la supervivencia en un sentido amplio. Por ello, en esta sección se revisa de manera más puntual la relevancia de incorporar aprendizajes situados en el marco de un proyecto educativo propio y hacia la transformación. Lo último se coloca como necesario porque la crisis socioecológica cada vez es más preocupante y porque se cree que es vital revisar qué tipo de educación requiere este mundo pandémico y post pandémico. En otras palabras, imaginar que esto sea posible es un desafío en muchos sentidos y, a su vez, representa una oportunidad para construir puentes epistemológicos entre experiencias cotidianas y aprendizajes situados que coadyuven a responder a los retos educativos y a las preocupaciones locales. Revisar los contenidos que los programas educativos estandarizados ofrecen y la composición general de la política educativa para la población afromexicana, permite ubicar ausencias significativas acerca de esas historias Otras. Se trata de avanzar hacia otras prácticas educativas que incorporen justa y dignamente las aportaciones afrodescendientes. Aunado a lo anterior, no se debe perder de vista que "no es suficiente otorgarles visibilidad y reconocimiento a estos grupos si, paralelamente, no se transforman los discursos eurocéntricos y se combate el racismo estructural" (Ocoró, 2021, p. 44), una consigna política que subyace en nuestras luchas por otra educación.

Un componente importante para trasladar estas reflexiones a una propuesta pedagógica, implica mirar críticamente las experiencias y decidir colectivamente cuáles se consideran valiosas y cuáles son necesarias transformar. Se habla de un diálogo precisamente porque esta vía permite imaginar un proyecto con dichas características. Este proceso requiere de intercambiar puntos de vista y deconstruir patrones de pensamiento racistas, clasistas y heteropatriarcales. En este sentido, es crucial trabajar por un proyecto relevante y pertinente e incorporar una dimensión de acción y construcción de conocimientos (Sandoval *et. al,* 2020), en donde la escuela y la comunidad tengan incidencia, pues:

> La educación tradicional, a pesar de que a veces utilice la palabra diálogo, convierte a este, o bien en un instrumento mediante el cual la persona educadora impone «su verdad», o bien la concibe como una mera conversación sin otra utilidad que ella misma, sin objetivos instrumentales. (Flecha, 2004, p.30)

Es preciso reiterar que con la idea de proyecto propio no se pretende validar o evaluar si una práctica educativa es correcta o no, tampoco caracterizar a la población afromexicana porque su composición es diversa y dinámica. Lo que sí se privilegia es la representación y sentires de las colaboradoras porque abre la posibilidad para nombrar y denunciar libremente las opresiones, así como sus procesos de auto-reconocimiento y, a partir de ello, decidir cómo encaminar un proyecto educativo con el que se sientan dignamente partícipes. Las historias Otras, aquellas que no son dominantes en el pensamiento moderno colonial, sí importan y es valioso reconocer cuáles son y cómo se han constituido porque "no hay, pues, un relato correcto del hecho" (Denzin y Lincoln, 2011, p. 54). En este tenor, la praxis de los feminismos negros pone al centro la experiencia vivida para desde ahí vislumbrar la posibilidad de resistir y con esa resistencia construir otras vías para la representación y sanación. Tal como indica Collins (2012), "una razón clave por la que los puntos de vista de los grupos oprimidos son reprimidos es que los puntos de vista auto-definidos pueden estimular la resistencia" (p. 113). Es importante mencionar que en ningún momento de la investigación se ha buscado calificar o imponer la perspectiva propia, pero sí se toma en cuenta para dimensionar la investigación en general, ya que existe un sentido de pertenencia hacia la comunidad afromexicana. Toda la documentación de experiencias y el diálogo colectivo se orientan en mayor parte a generar un proceso colaborativo crítico que interpele a quienes forman parte de la reflexión-acción. Por ello, el desarrollo de la investigación se ha ligado a la identificación de procesos que evoquen y potencien la creación de pedagogías situadas y críticas. Por tanto, cada conocimiento, práctica y experiencia son valiosas, pues "cada narración, como la luz al golpear un cristal, refleja una perspectiva distinta sobre [un] incidente" (Denzin y Lincoln, 2011, p. 54).

6. ¿Nuevos escenarios educativos para la población afromexicana?

A partir de lo que se ha presentado en los apartado anteriores, en este título se abordan algunas interrogantes específicas que orientan la naturaleza del proyecto educativo propio; es decir, se describe bajo qué principios se concibe y por qué es relevante colocar la mirada en las matrices epistémicas que subyacen al interior de las comunidades afromexicanas. Para ello, se

insiste en que el reconocimiento constitucional de las personas y poblaciones afrodescendientes en 2019 (aunque es tardío) es un incentivo para promover con más urgencia una educación pertinente y relevante, ya que por derecho nos corresponde. El currículum homogéneo nacionalista blanqueado y reduccionista que actualmente recibe la mayoría de la población mexicana, minimiza las aportaciones de la cultura afrodescendiente y niega la diversidad cultural y socioecológica que existe en el país. En los planes y estudios de buena parte de países del continente, aún se puede distinguir un fuerte posicionamiento eurocéntrico y racista:

> Esta matriz de pensamiento eurocéntrica es reproducida frecuentemente en nuestros sistemas educativos, configurando y sosteniendo el racismo epistémico. Como sistema de pensamiento histórico, el racismo epistémico subalternita, interioriza, oculta e invisibilizar otros conocimientos y saberes. Esta matriz epistémica y hegemónica desplaza, silencia y apaga otros sistemas de conocimiento y, en muchos casos, los combate con la pretensión de aniquilarlos. La hegemonía de los conocimientos eurocéntricos se impuso junto al despojo y, en muchos casos, junto a la aniquilación de otros modos de conocer y de habitar el mundo. (Ocoró, 2021, pp. 46-47).

Se ha observado pues que en la educación básica de México, por ejemplo, las imágenes que aluden a la composición afrodescendiente se centran en las personas que fueron esclavizadas y no en todos los aportes que aún se tienen en el país, por ejemplo la agencia que como pueblo afro hemos tenido. En tanto, pensar un proyecto que interpele las aportaciones afrodescendientes en general y las experiencias de las mujeres afroveracruzanas, en particular, se hace necesario dado que:

> Varios acontecimientos, en los últimos años, han sido determinantes para el reciente reconocimiento de las poblaciones afromexicanas en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en 2019, a través de la reforma del artículo 2 y la inclusión del apartado C. Este cambio legislativo representa un avance histórico en la trayectoria del movimiento afromexicano, sin embargo, falta mucho por hacer. Por ejemplo, es indispensable crear legislaciones y políticas publicas específicas para que las afromexicanas gocen plenamente de sus derechos, visibilizar su participación histórica y contemporánea, erradicar la discriminación y el racismo que enfrentan, así como crear nuevas instancias públicas para su atención (Velázquez e Iturralde, 2020, p. 9).

Son varios los aspectos que pueden examinarse para comprender y señalar la carencia de leyes y políticas educativas para atención digna a los afromexicanos. En realidad ha sido un proceso lento, tardío y aún existe desconocimiento y desvalorización. En varias comunidades la autoadscripción ha ido consolidándose en virtud de las redes que otras comunidades afromexicanas han promovido y con la incidencia de los acontecimientos mencionados al inicio de este artículo; es decir, gran parte de la reivindicación sucede gracias a los movimientos autónomos afromexicanos que han ocurrido principalmente en Guerrero, Oaxaca y Veracruz y que han sido protagonizados por líderes comunitarios y activistas de los cuales, algunos actualmente ocupan un lugar en el po-

der legislativo del Estado. La propia inclusión de una pregunta para el Censo 2020 que por primera vez hace alusión afrodescendiente, estuvo sujeta a múltiples demandas por diversos colectivos locales.

Al respecto, Race & Equality (2020) distingue que los esfuerzos para lograr la inclusión de la pregunta afrodescendiente en el Censo 2020 fueron de más de una década; puntualiza que esta exigencia involucró a distintas organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, entre ellas África AC (Oaxaca), el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural Interculturalidad (PUIC), la misma Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como el Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), entre otras.

Como puede leerse, el trabajo del que nace este artículo pone atención especial a las aportaciones de mujeres, ya sean artistas, activistas, amas de casa, profesionistas o académicas, que desde sus diversos quehaceres han impulsado el movimiento afromexicano visibilizando precisamente la participación y trayectoria de las mujeres. Este hecho no debe perderse de vista, ya que no es casualidad que exista una mayoría notable de mujeres reivindicando su afrodescendencia. Varios de sus trabajos promueven la no discriminación, la celebración del ritual gastronómico, el baile, la danza, la poesía y el uso del *performance*. Hay notables diferencias entre las intenciones y enfoques de los trabajos que cada una desarrolla, lo que muestra una pluralidad de sentidos y expresiones reivindicativas.

Recapitulando acerca de la propuesta pedagógica que se ha anunciado al inicio de este apartado, lo discutido recae en dimensionar y cuestionar el papel de los aprendizajes situados para una educación con, desde y para los afromexicanos. En tanto, algunas preguntas que han intentado responder son las siguientes: ¿cómo se autodefinen las poblaciones afromexicanas?, ¿qué aprendizajes cotidianos les resultan valiosos?, ¿qué elementos reconocen como propios? A partir de los ejes de cuidados cotidianos, ¿qué les gustaría transmitir y qué desean transformar?, ¿cuáles son esas historias Otras que quieren contar y por qué?, ¿cómo imaginan y definen un currículum digno? Estos retos que también pueden traducirse como demandas, aún están pendientes en la agenda nacional y pueden leerse desde diversos puntos de vista que se han mencionado antes. A partir de un debate antropológico, también se precisan algunos datos que permiten comprender cómo se han establecido algunas reivindicaciones actuales y la importancia de reconocer las aportaciones de las y los afrodescendientes en México:

> Desde su arribo forzado durante el periodo virreinal, la participación económica, social y cultural de las mujeres afrodescendientes en la construcción de la sociedad mexicana ha sido relevante. A lo largo de los siglos XIX, XX y XXI, en mucho menor número, también llegaron africanas y afrodescendientes como migrantes desde Estados Unidos de América, de países africanos o de Centroamérica y el Caribe, en busca de mejores oportunidades económicas, como estudiantes y como refugiadas políticas. No obstante, por distintos motivos, el pasado y el presente de estas miles de mujeres han sido menospreciados y silenciados. A partir de investigaciones históricas y contemporáneas, así como de las demandas de movimientos sociales afromexicanos, se ha puesto en evidencia su importancia y los múltiples retos que afrontan para el reconocimiento de sus aportaciones en la formación de México. (Velázquez e Iturralde, 2020, p. 7)

Finalmente, sería ingenuo no señalar que la negación y desconocimiento van acompañadas por muchas prácticas racistas que operan desde los espacios cotidianos hasta la legitimación y reproducción en las propias instituciones estatales. En todo lo anterior, es notable que gran parte del aporte histórico, cultural y socioecológico de las poblaciones afromexicanas, queda desdibujado en los planes y programas de estudio y que además, no parece una prioridad próxima. Urgen referencias y contenidos dignos en los diversos materiales y prácticas educativas. Desde el quehacer de la investigación educativa, algunas de las preguntas que se han intentado responder con el desarrollo de la propuesta aquí presentada, destacan las condiciones y demandas educativas que las propias mujeres afromexicanas puedan identificar; es decir, se cuestiona ¿qué tanto de lo que se propone en los planes de estudio les parece familiar o les resulta significativo?, ¿cuáles son sus expectativas educativas?, ¿qué tan cercanos les resultan los contenidos educativos para comprender, dimensionar y afrontar sus procesos cotidianos? Más allá de las representaciones reducidas y blanqueadas que han ofrecido en los libros de texto, ¿qué papel juega la representación en la conformación de un proyecto educativo propio?, ¿por qué es relevante pensar en una educación propia? En esta tarea se cuestiona el papel de la escuela, del currículum, la agencia docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que:

> A pesar de la atención que se presta en nuestras sociedades contemporáneas al multiculturalismo, en particular en la educación, no existe suficiente debate práctico sobre cómo es posible transformar la configuración de las aulas para que la experiencia de aprendizaje sea inclusiva. Si el esfuerzo por respetar y honrar la realidad social y las experiencias de los grupos no blancos de esta sociedad debe reflejarse en un proceso pedagógico, entonces, como profesores (en todos los niveles, desde la escuela primaria hasta la universidad), debemos reconocer que tal vez nuestros estilos de enseñanza deben cambiar. (Hooks, 2021, p. 52)

Se refieren procesos educativos cercanos y locales que cuestionen la estandarización de contenidos y que apelen a la transformación de prácticas opresivas. En el supuesto de la importancia que tendría la creación de nuevos escenarios educativos para el caso de la población afromexicana, se reconoce que después de tantos años de abandono y exclusión a dicha población, este momento histórico para el país, podría convertirse en una posibilidad trascendental en materia de política educativa. Es necesario diseñar programas con la participación de las comunidades y no desde una mirada ajena y vertical. El aula puede ser un espacio potente para el cambio siempre y cuando atienda desde la diversidad, la empatía y la pertinencia. Para ello, se debe tomar en cuenta que "el sentimiento de pertenencia al pueblo negro va mucho más allá" de los rasgos fenotípicos, es un proceso más complejo de autoadscripción a un grupo, una cultura y una identidad" (Demol, 2018, p. 15). Asociar el fenotipo como el "rasgo" más distintivo o único ha sido un gran debate, ya que es un elemento que reduce la autoadscripción de quien no conoce otros elementos afrodescendientes que pueden representarlo, pero también porque quien se asume como afrodescendiente sin dicho fenotipo puede que no experimente las opresiones de racialización de quien sí. Es un tema polémico, pero que resulta clave mencionar porque forma parte

del análisis de la investigación que sustenta este artículo, dado que devela el aporte de los feminismos negros para comprender cómo operan las opresiones en el marco de la interseccionalidad. La propia valoración de las poblaciones afrodescendientes y/o afromexicanas dentro de las instituciones nacionales ha sido un asunto pendiente. No obstante, existen proyectos autónomos comunitarios que llevan varios años trabajando en educar y difundir los aportes afrodescendientes. En el marco institucional, hasta hace poco, en el Artículo 58 de la Ley General de Educación se establece que las autoridades educativas habrán de:

> Tomar en consideración, en la elaboración de planes y programas de estudio, los sistemas de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas, para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar (fracción V).

El pendiente radica en superar el discurso; es decir, habría que pensar en cuáles son las formas que se están pensando para "considerar" dichos sistemas de conocimientos y cómo traducir estas propuestas en los materiales educativos. En la obra de García-Rincón (2020) desde el contexto colombiano, subraya que "la inclusión de la cultura negra en la educación formal no es realmente una solicitud, sino una exigencia basada en la necesidad y en el derecho" (p. 38), pues este mismo autor enfatiza que "los estudios de la cultura negra son un asunto vital que compromete la identidad humana" (p. 38). En el caso de México, esta demanda cobra sentido sobre todo si se insiste en lo tardío del proceso de reconocimiento constitucional. En pleno 2022, no se ha presentado un plan educativo nacional o estatal formal que favorezca dignamente la representación de la población afrodescendiente en México. Los esfuerzos a veces marginales que se observan con son principalmente de colectivos autónomos que se mantienen en muchos casos en el anonimato. Algunas comunidades afromexicanas, por su cuenta, han organizado y pensado cómo hacer valer sus derechos y cómo contribuir desde los diferentes espacios en los que tienen incidencia política. En varios foros institucionales se ha señalado con énfasis la ausencia de leyes, políticas e institutos que permitan que en las entidades más significativas (Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Estado de México y Ciudad de México) tengan su propia instancia que atienda las problemáticas y necesidades locales, lo que constituye en la práctica la continuidad de una deuda histórica con el pueblo afro.

7. Conclusiones

La revisión que se ha hecho en este artículo es una invitación para cuestionar la forma de concebir cómo se construye y legitima el conocimiento desde la experiencia vivida, particularmente el de la población afromexicana. Se analiza también la posibilidad y los retos que implica imaginar y diseñar un proyecto educativo propio que responda a los contextos particulares de las poblaciones afrodescendientes. En este sentido, es relevante priorizar que la transmisión y generación de conocimientos promueva la conciencia y se mueva hacia la acción. Para ello, las pedagogías críticas y situadas, así como los feminismos negros, son consideradas rutas que permiten la identificación y liberación de opresiones. Se destaca que más allá del reconocimiento

constitucional de las personas y pueblos afromexicanos, se requiere de prácticas concretas que promuevan una transformación real y digna del currículum y de las diversas representaciones afromexicanas en la escuela y más allá. Pensar estas posibilidades particularmente desde la sabiduría y posición de las mujeres afroveracruzanas, ha sido un ejercicio que permite revisar crítica y vivencialmente qué retos son comunes ante las diferencias étnicas que se comparten.

Este camino de la investigación no convencional, no ha sido sencillo porque implica un nuevo rol de la investigadora y requiere de propiciar respuestas diversas, empáticas, amistosas, desde la justicia social y epistémica, pero sí posibilita la generación de otro tipo de prácticas y procesos en colectivo. Los aprendizajes y experiencias con otras activistas y académicas afrodescendientes enriquecen la mirada de la investigación y ha inspirado para colocar la experiencia y conocimiento afroveracruzano, como un marco de análisis y de acción relevante para posibilitar Otras epistemologías. Situar la crisis socioecológica y a partir de ello repensar el papel de la educación también ha sido un elemento determinante para crear otras formas de aprender, de ser y de estar en el mundo. Por otra parte, valorar el papel de las familias y de las comunidades afromexicanas en la tarea de la educación es un aspecto que transgrede a la escuela tradicional y que invita a construir un proyecto educativo cercano, útil, digno y para la supervivencia y respeto de la vida. Lo propio del proyecto educativo está determinado por aquello que las propias comunidades afromexicanas consideran como valioso, sustancial y que les da sentido de pertenencia; esto propio puede colocar al centro varios elementos, tales como la danza, la música, la gastronomía, las festividades, el fenotipo (los usos simbólicos y políticos del cabello o el color de piel). Esto último sobre todo en el sentido político que representa. Para esta propuesta en concreto, no es de interés evaluar qué es correcto o no hacer, sino que se busca reconocer la diversidad que existe entre las comunidades afromexicanas y valorarla como tal, así que tampoco ha sido una intención caracterizarlas de forma exógena, sino nutrir un debate "casa adentro" entre una población históricamente excluida de la nación.

Para cerrar este artículo, es preciso subrayar que a pesar de que la investigación no ha concluido, este artículo es apenas una exposición reflexiva de pistas que pueden contribuir a la construcción de una propuesta educativa propia que ha generado gran aprendizaje y desafío en mí labor y en las interlocutoras, no solo por las implicaciones teóricas o epistemológicas, sino también por el tipo de temáticas que se dialogan y por el tipo de enfoque que se intenta colocar. Aunado a ello, dicha propuesta es situada y enuncia la posición desde donde se constituye. Las preocupaciones, temáticas y acciones que se expresan colectivamente, a veces son a través del dolor, otras mediante la alegría y hasta desde la esperanza. Son procesos construidos críticamente desde la justicia y la dignidad que desde la denuncia política aspiran a que Otra educación sea posible.

Referencias

Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única.* [Conferencia] TED Global. https://cutt.ly/nKBMTkA

Angrosino, M. V. (2015). Recontextualización de la investigación. En N. K. Denzin, & Y. S. Linconl, (Coords.). *Manual de Investigación Educativa Vol. IV.* (pp. 203-234). Gedisa Editorial.

Castillo, A. (2017). Territorio y movimiento social afrodescendiente en Latinoamérica: miradas desde México y Colombia. Espacialidades. *Revista de temas contemporáneos sobre lugares, política y cultura, 7*(1), 204-228. http://espacialidades.cua.uam.mx/ojs/index.php/espacialidades/article/view/149

Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. En: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (eds.). *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 651–679). Sage Publications Ltd.

Collins, P. H. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jobardo, (ed.). *Feminismos negros. Una antología*. (pp. 99-134). Traficantes de sueños.

Cuero, A. (2018). *Es la experiencia el fundamento de las prácticas políticas feministas de las sujetas mujeres racializadas*? Inédito.

Demol, C. (2018). *Protección y cura: medicina tradicional en comunidades negras de la Costa Chica, Oaxaca.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. Smith, (eds.). *Handbook of critical and indigenous methodologies*. (pp. 1-20). SAGE.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (comps.). *El campo de la investigación cualitativa.* (pp. 43-102). Gedisa.

Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 27-43. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418203.

García-Rincón, J. (2020). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *Revista CS,* 30, 17-45. https://doi.org/10.18046/recs.i30.3843.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (comps.). *Paradigmas y perspectivas en disputa.* (pp. 38-78). Gedisa.

Hernández, P. A. (2012). La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida. *Revista Dilemata, (10)*, 329-355. https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/182

Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo.* Traficantes de Sueños.

Hooks, B. (2021). *Enseñar a Transgredir. La Educación como práctica de la libertad.* Capitán Swing.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 16 de marzo). Censo de Población y Vivienda 2020. *INEGI* https://cutt.ly/jKB8cH1

Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre.) https://cutt.ly/6KB8W9m

Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional. http://cdigital.uv.mx/handle/1944/51248

Masferrer, C. (2019). Racismo y afrodescendencia en la Educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En M. E. Velázquez, (coord.). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Cultura.

Ocoró, L. A. (2021). El papel del currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales. Una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista INTEREDU, 1*(4), 41-68. http://dx.doi.org/10.32735/S2735-65232021000490

Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. *Feminismos.* Cátedra.

Race & Equality. (2020, 3 de abril). Conversatorio virtual: Percepciones AfroMexicanas–Actualización Censo 2020. [Video]. Facebook. The International Institute on Race, Equality and Human. https://www.facebook.com/raceandequality/videos/238779503974525/?

Salgado, J. (s.f). *Aportes teóricos del ecofeminismo latinoamericano y el feminismo comunitario de Abya Yala para la comprensión de los cuerpos/territorios*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Sandoval, J. C., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M. C., Martínez, P., & Pérez, M. (2020). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas*. Universidad Veracruzana. https://cutt.ly/2KB8CS2

Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom Ediciones.

Tillmann, L. M. (2015). *In Solidarity: Friendship, Family, and Activism Beyond Gay and Straight*. Routledge.

Velasco, A. (2016). Ética del cuidado para la superación del androcentrismo: hacia una ética y una política ecofeministas. *Revista CTS, 11*(31), 195-216. http://dialnet.unirioja.es

Velázquez, M. E. (coord.). (2019). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México.* Instituto Nacional de Antropología e Historia. Secretaría de Cultura.

Velázquez, M., & Iturralde, G. (2020). *Afromexicanas: trayectoria, derechos y participación política*. Comité Editorial del Instituto Electoral de la Ciudad de México.

UNICEF. (2018, 9 de agosto). Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente. *UNICEF* https://cutt.ly/MKB4qcI

AUTORA

María Concepción Patraca Rueda. Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo por la Universidad Veracruzana Intercultural. Maestra en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana. Estudia el sexto semestre del Doctorado en Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana).

Construcción de resistencias comunitarias para la defensa territorial: repertorios de acción política en la Preparatoria José Martí en Oaxaca, México

Construction of community resistance for territorial defense: repertoires of political action at the Preparatoria José Martí in Oaxaca, México

María Edith Escalón Portilla



RESUMEN

Este artículo presenta una aproximación a las matrices pedagógicas y repertorios de acción que le han permitido a un conjunto de actores sociales gestar, al interior del sistema educativo mexicano, un proyecto disidente enfocado a la defensa territorial. Mediante la etnografía escolar como perspectiva metodológica y el estudio de caso en dos planos simultáneos -diacrónico y sincrónico-, se realizaron entrevistas, observación y análisis documental para reconocer algunos elementos de la configuración atípica de la Preparatoria Comunitaria José Martí, una escuela que forma a jóvenes de entre 14 y 20 años de los pueblos originarios ikoots y binnizá en el Istmo de Tehuantepec, en Oaxaca, México. Considerando que la educación ambiental que ofrece el Estado -lejos de cuestionar- justifica y legitima con discursos asociados al "desarrollo sustentable" el despojo que promueve el "capitalismo verde" neo-extractivista, este estudio muestra cómo la rutinización de repertorios de acción colectiva antiextractivista, la articulación de la escuela al movimiento socioambiental regional, así como los discursos y prácticas específicas de fuerza contestataria, integran nuevos "marcos cognitivos" a la experiencia de lucha y resistencia como una forma de socialización, misma que ha sido paulatinamente internalizada por los jóvenes con mecanismos de afirmación identitaria. De este análisis, que forma parte de una investigación doctoral más amplia, se infiere que la conciencia histórica desplaza a la conciencia ambiental como recurso pedagógico, ampliando el rango de alternativas de los jóvenes para construir sus propias agendas de transformación social y sus propias rebeldías.

Palabras clave: Educación; defensa territorial; resistencias comunitarias; acción político-pedagógica; movimientos socioambientales.

ABSTRACT

This article is an approaching to pedagogical matrices and action repertoires which, within the Mexican educational system, have allowed a group of social actors to create a dissident project focused on territorial defense. Through school ethnography as a methodological perspective and the case study in two simultaneous planes -diachronic and synchronic-, interviews, observation and documentary analysis were carried out to recognize some elements of the atypical configuration of the Preparatoria Comunitaria José Martí, a school that trains young people between 14 and 20 years of age from the original Ikoots and Binnizá peoples in the Isthmus of Tehuantepec, in Oaxaca, Mexico. Considering that the environmental education offered by the State -far from questioning- justifies and legitimizes the dispossession promoted by 'green capitalism' neo-extractivist, with discourses associated with 'sustainable development', the case study shows how the routinization of repertoires of anti-extractivist collective action, the articulation of the school to the regional socio-environmental movement, as well as the discourses and specific practices of the protest force, integrate new 'cognitive frameworks' to the experience of struggle and resistance, as a form of socialization, which has been gradually internalized by young people with mechanisms of identity affirmation. From this analysis, which is part of a broader doctoral research, it is inferred that historical consciousness seems to displace environmental consciousness as a pedagogical resource, expanding the range of alternatives for young people to build their own agendas for social transformation and their own rebellions.

Keywords: Education; territorial defense; community resistance; political-pedagogical action; social movements.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.64
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21064
Quito, Ecuador

Enviado: abril 30, 2022
Aceptado: junio 09, 2022
Publicado: junio 28, 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua

AUTORA:
María Edith Escalón Portilla
Universidad Veracruzana - México
eescalon@uv.mx

CONFLICTO DE INTERESES
La autora declara que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

AGRADECIMIENTO
A la Preparatoria Comunitaria José Martí, de San Francisco Ixhuatán, Oaxaca, México. Al Doctorado en Investigación Educativa. A la Universidad Veracruzana.

NOTA
Este artículo es producto parcial de una investigación doctoral en proceso, realizada como parte del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en México, investigación de la cual ha sido publicado un artículo previo distinto al actual, mismo que se cita en el texto.

PUBLISHER



1. La educación oficial frente a la crisis ambiental, críticas y disidencias

Las limitaciones, simulaciones y atavismos de la educación ambiental que promueve el Estado desde el sistema escolar han sido discutidas y cuestionadas en México y otros países desde las corrientes críticas en la cartografía ambiental (González, 2007, 2012, 2013; González y Arias, 2009; Caride y Meira, 2019, 2020; Corbetta y Sessano, 2016; Sauvé 2006, 2007). Particularmente la estandarización curricular -cientificista, descontextualizada y despolitizada- que resulta incompatible con la dimensión y complejidad de la llamada crisis climática y ambiental, una crisis que ha alcanzado dimensiones planetarias

Algunos cuestionamientos a los sistemas educativos contemporáneos, donde la educación ambiental se concibe más como engranaje de un sistema económico global, han colocado en el centro del debate la articulación que gobiernos y organismos internacionales promueven en torno al "desarrollo sostenible" (Sauvé, 2013; Noguera, 2013; Fernández, 2013; Caride, 2013). Este constructo clave de la retórica capitalista, justifica y legitima las políticas estatales de promoción del "capitalismo verde" vía megaproyectos neo-extractivistas y la consecuente expoliación de territorios (Gudynas, 2009; Carvalho y Steil, 2013; Merchand, 2016), contribuyendo a instalar en el imaginario colectivo la utopía del crecimiento infinito (Carosio, 2008).

No obstante, la defensa del territorio como acción político-pedagógica también figura en muchas de las experiencias alternativas aliadas o surgidas en el seno de las resistencias y/o en procesos de autonomía alrededor de un proyecto emancipatorio (Pinheiro, 2015, 2016, 2020; Baronnet, 2009). En México, la defensa territorial es uno de los ejes de la nueva educación comunitaria en Oaxaca, la cual se concibe dentro o fuera de proyectos áulicos, como formas de resistencia al proyecto colonizador-moderno, lo que moviliza y transforma a las comunidades a nivel local, mediante la construcción de proyectos educativos propios centrados o asociados a la filosofía comunal o "comunalidad", donde el territorio ocupa un lugar central (Maldonado, 2015, 2016, 2021).

Las propuestas educativas de defensa territorial se articulan a las comunidades movilizadas que, con distintos repertorios de acción colectiva y luchas por lo común (Navarro, 2015), pugnan por mantener sus formas de vida como una reacción defensiva ante la aceleración de los proyectos extractivistas en la última década (Svampa, 2019; Svampa, Sola Álvarez y Bottaro, 2012).

Esto ocurre en la región oaxaqueña del Istmo de Tehuantepec, al sur de México, que debido a su estratégica posición geográfica, ha atraído desde la Colonia las ambiciones y obsesiones de las élites gobernantes como potencial vía transoceánica (Velázquez et al., 2009). En la década de los noventa del siglo pasado, esta región se convirtió en escenario para el arribo y crecimiento exponencial de megaproyectos eólicos -que pasaron de tener 444 aerogeneradores en 2010 a 1,765 en 2016-, generando en las comunidades y pueblos originarios conflictos y tensiones intra e interlocales, experiencias organizativas regionales, movilización y reivindicaciones etnopolíticas, así como estrategias múltiples para la reapropiación comunitaria de extensos territorios.

Es en esta región donde existe desde 1979 la Preparatoria Comunitaria "José Martí" (PCJM), un proyecto político-pedagógica en el municipio de San Francisco Ixhuatán, del estado de Oaxaca, México. Esta escuela se convirtió en la última década en un actor social clave en el movimiento socioambiental que promueve la lucha contra el extractivismo y el despojo capitalista en la región (Escalón y González, 2017), sobre todo tras la irrupción regional de la minería a cielo abierto en 2013, luego de que el gobierno mexicano otorgó a diferentes empresas trasnacionales seis concesiones que abarcan más de 120 mil hectáreas, entre 2008 y 2017 (Cartografía Minera en México, 2019).

En el estudio de procesos político-pedagógicos capaces de disputar los marcos de sentido dominantes en torno a la problemática socioambiental -entre ellos la sofisticación de los discursos de desarrollo sostenible que justifican el capitalismo "verde" y sus mecanismos de legitimación- la identificación de las matrices pedagógicas del proyecto educativo se vuelven condición central para la comprensión de los entramados multirreferenciales que los configuran como procesos activos de construcción de "subjetividades políticas", aquellas que, siguiendo el trabajo de Foucault (1994, 2010), se entienden como los procesos capaces de desestabilizar los sentidos sociales sobre la realidad y alterar las relaciones de poder en las que están inmersas.

De ahí que se proponga en este trabajo el acercamiento al caso de estudio como campo de disputa y contestación social. El objetivo es comprender qué matrices pedagógicas y repertorios de acción le han permitido a un conjunto de actores sociales gestar, dentro del sistema educativo nacional, un proyecto disidente de la posición gubernamental en educación ambiental, para articular su identidad político-pedagógica a una praxis habitualizada de defensa territorial.

2. Estudio de caso. Metodología para documentar alternativas situadas

La aproximación al proyecto educativo se realizó desde el paradigma comprehensivo-hermenéutico e incluyó una ruta de abordaje diseñada desde metodologías de corte cualitativo. De ahí la elección principal del Estudio de Caso (EC) y la etnografía escolar para la investigación.

Según Stake (2005), el estudio de caso se entiende como el abordaje centrado en una unidad de estudio que dota de particularidad al conocimiento; en términos de Neiman y Quaranta se trata del análisis de "un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales" (2006, p. 220). En el caso elegido, la unidad específica es como tal el proyecto educativo de la PCJM. El EC se presenta entonces como una apuesta por el análisis particular de dinámicas presentes en este contexto singular, puesto que el objetivo fue comprender cómo se gestaron y configuraron los procesos político-pedagógicos en un espacio de interacción social, para ubicar, a partir de regularidades o patrones de significatividad, las condiciones que lo hacen posible, sus tensiones y contradicciones a distintos niveles y escalas.

La etnografía escolar, por su parte, se adscribe a la tradición de investigación educativa que reconoce las transformaciones de las escuelas y las prácticas docentes como una constante his-

tórica (Rockwell, 2018). Esta tradición etnográfica es congruente con los principios que orientan esta investigación, y sus alcances van más allá de lo descriptivo o prescriptivo, al incluir la relación entre procesos de transformación y reproducción en las complejidades que dan lugar a prácticas alternativas como las del caso de estudio, posibles en los intersticios entre la normatividad y la cotidianidad escolar.

Particularmente se concibe la etnografía como una perspectiva de abordaje de investigación que tiene entre sus condiciones básicas la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y la interacción con quienes la habitan; que produce como resultado de un trabajo analítico un documento descriptivo en el que se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local (Rockwell, 2009). En este estudio de caso, la permanencia en la localidad fue de 23 meses, en distintas estancias, con variaciones temporales, realizadas entre marzo de 2015 y diciembre de 2018.

Desde luego, se reconocen los límites objetivos para observar y documentar directamente situaciones y procesos concretos, pero hay coincidencia con Rockwell en que la perspectiva que recupera la dimensión histórica de los fenómenos sociales amplía el alcance de la etnografía en ámbitos escolares. Es por ello que en la investigación se aborda el objeto de estudio desde dos planos de investigación simultánea: diacrónica, de la evolución de una unidad de observación, y sincrónica, de su configuración actual.

La entrevista y la observación fueron las técnicas fundamentales que desde la mirada *emic* y *etic* se clarifican en el proceso de la producción de los datos. Velasco y Díaz de Rada afirman que "la observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador; y la entrevista, tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio" (1997, p. 34). Un tercer pilar fue la investigación documental, que se entiende no solo como el proceso analítico orientado a producir conocimiento a partir de materialidades discursivas en soportes documentales, sino como una estrategia que complementa la investigación empírica para dar criterios de validez al estudio (Valles, 1999). Tanto el registro etnográfico como las técnicas de investigación documental y entrevistas han permitido articular los datos generados en campo en una aproximación analítica. Las materialidades de registro posibilitaron analizar los sentidos implícitos y explícitos en los discursos que movilizan los actores en su práctica educativa.

La selección de actores clave se realizó, siguiendo a Hammersley y Atkinson (2001), mediante un muestreo no probabilístico en un proceso paulatino. El contacto inicial se realizó con dos actores clave de la PCJM, quienes integraron un grupo de cinco colaboradores voluntarios afines al proyecto. Posteriormente, un proceso de avalancha o "bola de nieve" ayudó a perfilar el mapa de actores que incluyó como "categoría emergente" al "Equipo Operativo" del proyecto, integrado por seis maestros (de los once que conformaban la plantilla docente) y seis alumnos, en ese entonces coordinadores de los colectivos de estudiantes que existen en la escuela. Esta categoría resultó central para ubicar dinamismos internos de la propia organización del proyecto, puesto que el principio que los integró es la visión político-pedagógica compartida. Sin embargo,

el muestreo de actores no se limitó a ella. En el trabajo de campo se incluyeron cuatro categorías más: actores escolares, actores comunitarios, autoridades, y sector privado. Además, en cada categoría se clasificaron para fines analíticos en aliados y antagonistas, para disminuir el sesgo en la investigación. Así, aunque la mayor parte del trabajo etnográfico se centró en las prácticas y discursos del Equipo Operativo, se realizaron 78 entrevistas individuales y colectivas con integrantes de todas las categorías y el registro etnográfico de numerosas interacciones en las distintas fases del trabajo de campo. En ellas se incluyeron estudiantes, maestros, egresados, padres de familia, vecinos de la escuela, autoridades, actores religiosos y del sector productivo en la localidad, así como actores extracomunitarios, afines y antagónicos al proyecto. Por acuerdo con los participantes, se resguardaron sus identidades y se utilizó únicamente su perfil actoral.

3. Análisis e interpretación

Rastrear los horizontes de sentido en el mapeo multidimensional de los observables ha sido una operación cíclica, dialéctica, no estandarizada, sumamente flexible y la mayoría de las veces recursiva. Etnografiar la vida cotidiana implica ese desafío, pero en el encuentro con referentes teóricos que comparten la perspectiva de la investigación, en las aproximaciones múltiples a las entrevistas y en la reconstrucción de las interconexiones entre los datos que emergen con mayor fuerza una y otra vez, en los documentos o el relato etnográfico, se concreta el sentido que permite la interpretación.

Para lograrlo fue necesario elaborar "descripciones analíticas" (Rockwell, 2009, p. 72) que sin perder su potencial teórico o de abstracción, conservaran sus detalles particulares. Una de las elecciones para operacionalizar el análisis fue, con base en la propuesta de Rockwell, la selección de tres criterios para delimitar las significatividades y "bajar" los datos a elementos más o menos integrados en coherencia y cohesión simbólica.

- La descripción general de situaciones o características recurrentes en las que ciertos registros sirvieron de apoyo empírico.
- Las descripciones detalladas de un solo hecho registrado, cuya riqueza permitiera articular otra u otras informaciones dispersas en las notas de campo.
- La descripción de conexiones y articulaciones entre uno o más de los elementos registrados en las distintas entradas de campo, a partir de uno o más elementos conceptuales generados, contrastados, afirmados o cuestionados por los datos empíricos.

En este procedimiento, los recortes no se dieron sobre los datos sino en torno a las categorías previamente establecidas. En el caso de esta investigación, las delimitaciones fueron demarcadas por la pregunta de investigación, donde la conexión con algunos referentes teóricos permitió articular, a partir de conceptos y perspectivas clave, la relación compleja entre distintos marcos de sentido, expresados mediante la transposición de biografías, prácticas y discursos, y

la condición estructural en que se ubican históricamente. Estos trayectos de sentido demarcaron puntos de acceso para el análisis orientado por los procedimientos analíticos descritos por Rockwell (2009, p. 85), "interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación".

A este proceso se sumó el análisis de las entrevistas, siguiendo a Ruiz (2007) fueron codificadas en eventos nucleares críticos y el establecimiento de relaciones entre categorías de conexión, de oposición o de jerarquización. Para su interpretación fue necesario descifrar el sentido oculto en el aparente y desplegar los niveles de significación. En esta fase fue preciso articular la realidad empírica producida, procesada y analizada previamente en la etnografía, con las narrativas y la argumentación teórica y epistemológica. Además, fue necesario hacer una narración coherente de los matices, las articulaciones, las relaciones causales, y las influencias recíprocas entre determinadas categorías. Como sostiene Hodder (1994; cp. Valles, 1999, p. 126) interpretar supone el intento de entender el documento en el contexto de las condiciones (materiales, sociales) de su producción de lectura.

Como validación y soporte se utilizó la lectura cuidadosa de documentos, la elaboración de notas para dar cuenta de los patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias y contradicciones, así como el levantamiento de categorías y códigos (Galeano, 2012). Con el sistema de registro fue importante distinguir temas y unidades de análisis definidas previamente. Otra fase implicó la elaboración de esquemas, cuadros y flujogramas que ayudaran a visualizar elementos, relaciones y patrones, sobre todo se realizó en función de los "transectos" y "seguimientos" a proyectos específicos como el de la defensa territorial o el trabajo en colectivo, o en acciones específicas de la actividad política de los estudiantes y profesores.

Luego de esta organización, análisis y clasificación de datos, se propuso un engarce entre la teoría, los datos analizados, y las relaciones, patrones, regularidades y demás localizados en el análisis y considerados hallazgos, pues son elementos no implícitos en el texto que el análisis revela. En este artículo, producto de una investigación doctoral más amplia, fue necesario particularmente historizar y contextualizar los datos, y reconocer tanto el criterio de selectividad como los posibles sesgos de quien realiza la investigación o del propio diseño.

4. Construcción de resistencias locales para la defensa del territorio

La Preparatoria Comunitaria "José Martí" es un centro escolar ubicado desde 1979 en el municipio de San Francisco Ixhuatán, Oaxaca, al sur de México. Bajo un registro de validez oficial, avalado desde 1982 por el sistema educativo mexicano, recibe a jóvenes de 14 a 20 años en condiciones de alta marginalidad, pertenecientes principalmente a los pueblos originarios ikoots y binnizá de siete municipios de la región. Cuenta con instalaciones propias, una plantilla docente de 11 profesores y una población escolar que oscila entre cien y 120 alumnos.

Desde 2006 la PCJM estableció un objetivo pedagógico diferente al del sistema escolar al que está adscrita, centrado en la misión de "formar y acompañar a los jóvenes, sus grupos e ini-

ciativas, con herramientas y saberes que les permitan generar en la comunidad mejores condiciones de vida con empleo, salud y educación" (PCJM, 2019). Este objetivo declarado se fundamenta en principios y valores, también explícitos, entre los que destacan la humanización de la persona, la libertad, el espíritu de servicio, el compromiso comunitario, los revaloración de lo colectivo y la autonomía comunitaria.

Imagen 1. Estudiantes, marzo 2015. Archivo de la PCJM.



A partir de estos principios ha conformado una práctica que expresa como ejes de reivindicación etnopolítica discursos asociados a la conciencia de clase, la comunalidad, la resistencia indígena, la sacralidad de la madre tierra, la responsabilidad colectiva de su defensa, la revaloración y reapropiación del territorio, el antagonismo social frente al despojo capitalista, la impugnación como mecanismo de lucha, así como la emancipación y la utopía como horizontes orientadores de la acción. Estos ejes organizan el compromiso ético y político que orienta su práctica pedagógica a la defensa territorial, como expresa uno de los maestros del Equipo operativo:

> Lo que cambia la prepa es la propuesta, que el chamaco sepa que superarse no es ir a la ciudad a trabajar de empleados mal pagados (...) es que ellos vean lo que está pasando y decidan, y no se compren el cuento de estudiar para ser alguien en la vida mientras nuestra tierra, nuestra lengua y nuestras costumbres se pierden y otros llegan a saquearnos. (Comunicación personal, 8/12/2015, EFJ)

El proyecto vigente fue construido entre 2006 y 2010 por un conjunto de profesionistas que lo operan hasta hoy, cuyo origen geográfico e identitario se corresponde con el de sus alumnos: jóvenes ikoots y binniza de la región, cuyas herencias ideológicas de la Teología de la Liberación se han ido cargando con otros registros colectivos y simbólicos, derivados de luchas sociales en las que han participado, entre ellas la insurgencia del movimiento zapatista en 1994, la lucha magisterial oaxaqueña en 2006 y el movimiento de defensa territorial actual en el istmo.

Su cultura escolar incluye alteraciones a la regulación oficial de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, así como transgresiones selectivas al *ethos* de la escolarización, principal, aunque no únicamente, la distancia jerárquica maestro-alumno o la dosificación tradicional de experiencias compartidas. Su objetivo central es formar actores comunitarios, promoviendo la integración de los jóvenes en redes de lucha socioambiental, mediante repertorios de acción política que tienen como característica la constante irrupción al espacio público como manifestación del disenso. El siguiente testimonio de un profesor ejemplifica el enfoque:

> (...) la escuela funciona con el currículum de la SEP, pero nosotros le robamos horas a sus materias, a física, a química, a inglés (...) para dejar espacios [tiempos] libres para nuestras actividades que son dentro o fuera de la escuela, el trabajo de los colectivos o las asambleas. Sí cumplimos con sus requisitos [del sistema escolar] pero también con los nuestros, porque somos escuela comunitaria y respondemos a la comunidad, no somos como cualquier escuela pública (Comunicación personal, 14/11/2015, MAR)

En su participación activa en el movimiento socioambiental regional, se integran a una red de relaciones con los pueblos originarios afectados directamente por los megaproyectos, incluido el Congreso Nacional Indígena (CNI) que los aglutina en México desde territorios zapatistas, así como grupos solidarios en resistencia nacionales y extranjeros de una enorme diversidad: escuelas campesinas, rurales e indígenas, medios comunitarios, libres y alternativos, universitarios de instituciones públicas y privadas, organismos de Derechos Humanos, organizaciones eclesiásticas, sindicales, barriales, colectivos libertarios, así como documentalistas, artistas, escritores y poetas, entre otros.

En la última década, la rutinización de repertorios de acción colectiva antiextractivista se ha configurado en la PCJM a partir de la articulación del proyecto educativo con esas organizaciones e individualidades, que han apoyado al proyecto con divulgación de información, intercambio de experiencias, asistencia técnica y demás recursos logísticos, técnicos y financieros, colaboraciones típicas en estas interacciones solidarias (Walter y Urkidi, 2015). Este intercambio fue configurando la acción pedagógica de la escuela en torno a la defensa del territorio mediante la adscripción y operativizacion de discursos y prácticas específicas de fuerza contestataria, que integraron nuevos "marcos cognitivos" (Martínez, 2018) como justificación y acompañamiento de sus acciones y movilizaciones, otorgándole mayor posicionamiento público, recursos técnico-materiales, dispositivos jurídico-narrativos y legitimidad.

En ellos destacan discursos que desde una función retórica buscan reflejar sus agendas de transformación social, codificadas en la triada: deconstruir/destruir/construir (crítica/resistencia/reconstrucción). Ahí se implica la visión crítica de una sociedad injusta, el cuestionamiento y rechazo a valores ideológicos del sistema dominante, así como la posibilidad de imaginar y construir alternativas, afirmando la posibilidad de la utopía con opciones prácticas de futuro. El siguiente extracto de un comunicado oficial es un ejemplo:

> En la Prepa José Martí no aceptamos la CENSURA, y creemos firmemente que formar a nuestros jóvenes para defender su territorio -hoy y los años que vienen (recordemos que hay más de 400 concesiones mineras en Oaxaca)- requiere acompañarlos en el descubrimiento de su propia valentía (...) y sobre todo, en esos pasos para entender qué es lo que sucede en realidad en sus contextos, y aprender a defender lo que es suyo. Entre muchas otras cosas, el derecho a la libre expresión. (PCJM, 2016)

El registro etnográfico de esta investigación, entre 2015 y 2018, reconoció con apoyo de la tipología de Martínez (2018) los repertorios de acción antiextractivista de la PCJM. En ellos destacan con diversa regularidad 14 actividades distintas: organización de seminarios, talleres y foros, realización de asambleas, recolección de firmas, publicación de desplegados, marchas, bloqueos carreteros, clausuras simbólicas de minas, plantones en sedes oficiales de distintos poderes públicos, pintas, escenificaciones dramáticas, declaratorias de municipios o territorios libres de minería, consultas comunitarias, plebiscitos y referéndums, impugnaciones y controversias jurídicas a códigos y artículos relacionados con la minería, así como la propuesta de leyes. En todas, la participación activa de los jóvenes fue incorporada extraoficialmente en el currículum, promovida y acompañada por uno o más de los profesores, y evaluada desde métodos cualitativos como parte de la formación comunitaria de la escuela.

Imagen 2. Recolección de firmas para el amparo colectivo antiminero, octubre 2016. Archivo personal.




Imagen 3. Bloqueo carretero durante la movilización magisterial, mayo 2016. Archivo personal.



La estrategia didáctica para su rutinización se organiza a partir en la conformación de colectivos juveniles que llevan procesos permanentes de investigación, reflexión, vinculación y acción colectiva, entre ellos el Colectivo Utopía, el Seminario Voces de las Juventudes, la edición de la Revista Utopía, la Ludoteca, el Colectivo de Teatro, el Colectivo de Video, y el Colectivo de Radio Comunitaria La Ixhuateca, que tiene su base en la PCJM. Estas prácticas han permitido en los últimos diez años la gestación de nuevos actores comunitarios que, en su tránsito escolar y posterior a él, se inscriben en distintas escalas al movimiento socioambiental, alimentando los grupos militantes y en resistencia en la región, para fortalecer al mismo tiempo el espacio de enunciación y actor social en que se ha convertido la escuela.

Un ejemplo es la obra *Ostuta ¿vida o muerte?,* escrita en 2013 por alumnos luego de la investigación sobre la contaminación del río que atraviesa la comunidad. En esta fase descubrieron las concesiones mineras que el gobierno había otorgado en su región en 2007. La puesta en escena, además de la contaminación y la minería, expuso los peligros de la corrupción. La lista de personajes ofrece una traza simbólica de lo que representaban en escena: La alcaldesa/el síndico/los guaruras/el dueño de la empresa/el joven de la ciudad asesor de la empresa/el estudiante de la Prepa/el pescador/el campesino/el mariguano/el ganadero y la vendedora de pescado. En el testimonio que ofrece uno de los estudiantes es posible observar cómo se vincula la integración que promovió la PCJM a la red de relaciones en el movimiento con los aprendizajes de los estudiantes.

> (...) cuando fuimos a limpiar y a hacer la campaña con el colectivo nos dimos cuenta lo mal que estaba el río (...) pero cuando fuimos a Chiapas a la Tata Chávez [Cátedra realizada por las bases zapatistas y el EZLN] todos decían lo mismo, que los políticos son corruptos, que agarran el dinero y entregan la tierra (Comunicación personal, 10/5/2017, RVG)

Aunque la obra fue presentada en varios estados del país, como parte del trabajo político de difusión de la PCJM y contribuyó al movimiento socioambiental contra la minería, en 2016 fue censurada por autoridades locales, lo que provocó reacciones y protestas de los estudiantes que

hicieron públicas en sus redes sociales: “Yo actúo en esa obra y pues solo queríamos que el pueblo supiera lo que pasa cuando llegan los megaproyectos #NO A LA CENSURA” (Comunicación pública en Facebook el 23/11/2016).

Aún sin garantías de continuidad, al revelar a los jóvenes una serie de atributos compartidos con una pluralidad de colectivos en resistencia y generar un sentido de pertenencia, estas prácticas favorecen el aprendizaje no solo de contenidos explícitos de la defensa del territorio desde numerosas perspectivas, sino la experiencia de lucha como una forma de socialización, misma que ha sido paulatinamente internalizada por los jóvenes con mecanismos de afirmación identitaria.

Imagen 4. “Deconstruir es nuestra práctica”, diciembre 2017. Archivo personal.



Imagen 5. Cartel de visita de estudiantes a caracoles zapatistas, mayo 2016. Facebook oficial de la PCJM.



Imagen 6. Encuentro "Jóvenes constructores de su historia", diciembre 2017. Archivo personal.



Desplazando los márgenes de lo posible ciertas lógicas de la institución escolar, entre ellas el diseño curricular de la educación ambiental, el proyecto educativo ha logrado instaurar matrices pedagógicas propias que hacen posible el aprendizaje crítico *en*, *desde* y *para* contextos de emergencia socioambiental, logrando movilizar a los jóvenes en torno a las luchas que los interpelan en su propio contexto.

Esta implicación fue notable particularmente durante la emergencia que causó el terremoto de magnitud 8.5 que devastó la región oaxaqueña en 2017. Aunque las instalaciones de la PCJM sufrieron daños graves que llevaron a su demolición total, la escuela fue un espacio de organización y trabajo colectivo durante cuatro meses. Desde ahí se convocó a la solidaridad nacional e internacional, y gracias a su red de relaciones, estudiantes y profesores ayudaron con las donaciones en la reconstrucción de las casas caídas, acompañaron la creación de nueve comedores comunitarios, gestionaron y entregaron apoyos a las familias afectadas, facilitaron consultas médicas y psicológicas gratuitas, y realizaron talleres con niñas, niños y jóvenes, entre otras actividades (Luna, 2017), en las que de manera transversal integraban su perfil identitario.

Imagen 7. Cartel terremoto, enero 2018. Archivo personal.



Esta capacidad afianzó la pertenencia a "la Prepa" como un emblema de los jóvenes y a la escuela como un sujeto colectivo comunitario, otorgándoles mayor posicionamiento público y visibilidad. Cinco meses después del sismo, la escuela fue demolida, y un año después, reconstruida sin financiamiento del Estado, gracias al apoyo técnico y recursos financieros de las redes a las que pertenece (California, 2018).

5. De la conciencia ambiental a la conciencia histórica, itinerarios posibles

La participación política y colectiva en las soluciones de problemas socioambientales locales ha sido excluida de la educación ambiental que promueve el sistema educativo en México. Abocada al estudio "*de*" o "*sobre*" el medio ambiente como externalidad al sujeto, desde nivel primaria de escolaridad hasta la universidad la formación se caracteriza, en la mayoría de los casos, por un "enfoque instrumental de la didáctica de las ciencias, reducida a la incorporación de contenidos como elementos discretos en algunas asignaturas de los planes de estudio" (González, 2012, p. 18). Los estudios citados reconocen entre las soluciones fallidas de los sistemas educativos institucionales, la orientación a la formación de una "conciencia ambiental" que no ha logrado construir las realidades sustentables a las que aspiramos ni frenar la crisis.

Desde el canon del pensamiento ambiental, la conciencia ambiental se basa en una asociación causal ficticia entre el conocimiento del problema y su resolución, pese a que las propias mediciones, encuestas y barómetros reconocen que el consenso amplio que ahora existe en la preocupación por los problemas ambientales no se traduce en la puesta en marcha de medidas efectivas para resolverlos, ni si quiera en términos individuales (Muñoz, 2011, p. 95). En su revisión crítica en torno al paradigma seminal de estos estudios, Cerrillo (2010) concluye que "las actitudes son malos predictores del comportamiento real", como ya habían apuntado Wicker (1969) y Schuman y Johnson (1976) desde hace más de cuatro décadas.

El análisis de los datos sugiere que la construcción de subjetividades politizadas, y no solo *ecológicamente* politizadas, se produce en el caso de estudio a partir del desplazamiento de la "conciencia ambiental" como aspiración educativa. En su tratamiento hegemónico -que no ha perdido vigencia en toda la historia de la educación ambiental-, la conciencia ambiental en su uso coloquial, operacionalización académica e instrumentalización política, ha sido esencializante en la medida en que ha sido cosificada desde la racionalidad instrumental en el afán de "objetivarla" desde un sistema parametral, que responde al mismo paradigma de la ciencia clásica y su régimen de verdad: la lógica de la causalidad, la predicción, la explicación, la abstracción, la clasificación, el rigor, la deducción y la medición, a través de imágenes directrices que guían las valoraciones a modo de esquemas hipersimplificados, en un carácter lógico de progresión, reduccionista, individualizado, descontextualizado y orientado por un método que precede a la aproximación.

Así, al asociar la conciencia ambiental con lo que la gente responde sentir, pensar, hacer o querer hacer -ante instrumentos prediseñados-, los estudios que validan su presencia/ausencia validan de fondo la pretensión de hacer pasar declaración proambiental por acción proambiental, lo que ha resultado muy conveniente para justificar la agenda "verde" internacional y su influencia

en la instrumentalización pragmática institucionalizada desde los gobiernos. Si los dispositivos conceptuales configuran un rango de alternativas para la acción, la conciencia ambiental en este marco ha sido despojada de su densidad y ha perdido su carácter referencial complejo

En las matrices pedagógicas documentadas en esta investigación, se manifiestan con mayor potencia rasgos característicos de la formación de una conciencia histórica, que reintegra en la enseñanza al sujeto en sus propias circunstancias y capacidades de autoreflexión, autotransformación y autoconstrucción, de sí mismo y de su realidad. En términos de Zemelman (2010), la conciencia histórica permite reconocer y ampliar, en los límites de las determinaciones sociales, los márgenes de actuación para construir futuros posibles. Esta conciencia histórica articula la acción política que activa la escuela, en discursos y narrativas que colocan a los jóvenes como constructores de su propia historia, reintegrando su agencia en los complejos dinamismos pedagógicos.

Esto significa que frente a la dimensión de la crisis socioambiental y la necesaria movilización para afrontarla en su propio contexto, la escuela no solo enriquece la subjetividad de los jóvenes al introducirlos en las luchas socioambientales, sino que les muestra su propia subalternidad como un estado a superar, su propia agencia y antagonismo como necesario en la construcción de un proyecto emancipatorio, su propia identidad como recurso etnopolítico, y la posibilidad de construir futuro mediante la utopía como orientación práctica de la acción.

Así, al convertir el movimiento socioambiental en un escenario pedagógico, el proyecto educativo construye, en términos de Sauvé (2006) un "itinerario propio" que descentra la acción educativa de los contenidos curriculares -cientificistas, descontextualizados, abstractos y fragmentarios-, resituándola, en términos de Carvalho y Steil (2013), en un proceso colectivo y en tiempo real, inherente a la vida cotidiana y a la experiencia, puesto que se procesa en el campo de la práctica.

Este itinerario representa una alternativa para recuperar la dimensión política de la educación ambiental, articulando principios, discursos y acciones contrahegemónicas, y reintegrando la pertinencia social al proceso formativo, al resituar la problemática socioambiental desde la proximidad del contexto local. Con ello, el proyecto educativo y los actores sociales que lo sostienen redimensiona la urgencia de la acción política y pone en práctica repertorios de acción que reconfiguran la correlación de fuerzas, mediante el tránsito de la acción individual a la acción colectiva en el marco de un movimiento socioambiental a distintas escalas geográficas.

Por otro lado, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, una escuela caracterizada por su impronta crítica, ética, estética y política, se ha cuestionado el pensamiento hegemónico ambiental e impulsado discusiones y propuestas para afrontar la crisis de manera radical, demandando, reflexionando y cuestionando la matriz epistémica que fue estructurándola (Leff, 2009, Noguera, 2004, 2013; Corbetta, 2021; Corbetta y Sessano, 2016; Galano, 2012, 2009).

Los estudios de Galano (2006, 2007, 2009), Corbetta y Sessano (2016), VVAA (2012), subrayan la omisión en las propuestas curriculares de las causas profundas del deterioro ambiental y la crítica a la visión antropocéntrica moderna, una clave para visibilizar, en términos de Svampa (2019), el "umbral" crítico frente a problemáticas como el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad, y reconocer los límites que la naturaleza impone al capitalismo.

Más allá del debate centrado en el estatuto epistemológico de los llamados conocimientos indígenas, locales o tradicionales, abordar los procesos formativos articulados a la defensa del territorio desde los mundos de vida de los actores locales, responde al imperativo de reconocer y visibilizar, como sugiere Toledo (2011), las dinámicas pedagógicas que se gestan entre las fuerzas de la modernidad y sectores sociales de la realidad que se resisten a modernizarse, así como las vías alternativas a ese encuentro desde espacios concretos.

Así, en el caso de estudio la disputa por el territorio, se entiende como expresión de otras disputas por la legitimidad de un proyecto de vida contrahegemónico, que produce otros modos de pensar y construir la realidad. En principio, reconociendo a la escuela como un espacio político y no neutral, donde es posible la construcción y apropiación de esquemas referenciales, marcos interpretativos, adscripciones y prácticas en torno a conceptos clave del proceso educativo, relativizando la supuesta fuerza dominante de la escolarización.

Ejemplos de esta regularidad se advierten, en principio, en la construcción de un proyecto educativo que, sin estar exento de contradicciones y tensiones -internas y en sus interacciones con la comunidad local, el movimiento socioambiental o el sistema educativo al que pertenece-, hace parte de una trama comunitaria que está tratando de producir, en medio de su fragilidad, su propio antagonismo epistémico sobre la base del despojo y de agravio, dinamizando a su propia comunidad en torno a sus problemáticas más próximas desde sus patrones ontológico-culturales, entre ellos la resignificación de la naturaleza como espacio de vida, disputando los sentidos hegemónicos que le imputan una función reduccionista como proveedora de recursos.

Las pertenencias múltiples y multiescalares que se despliegan en el ejercicio de lo colectivo como cotidianidad, entre ellos los vínculos con la escuela, la comunidad, el movimiento socioambiental o las redes de solidaridad nacional e internacional, colocan en la trama de existencia compartida la resignificación de la identidad, la naturaleza, el territorio y la propia educación, a partir de registros políticos, ideológicos, culturales y simbólicos que restituyen en el proceso formativo su fuerza transformadora desde una postura crítica, ética y política.

Como en todo estudio de caso, su condición atípica se relaciona con la densidad que en ella tiene la carga biográfica de los actores, así como de los condicionamientos estructurales situados, históricos, políticos, económicos, y culturales de toda acción social. Las matrices pedagógicas que aquí se presentan no son comunes en otros proyectos educativos integrados al sistema escolar, incluso en la educación comunitaria en Oaxaca. Entre ellos destaca el perfil político de la escuela que tiene su origen en su propia fundación, el arraigo comunitario del proyecto como

una disposición cultural de la sociedad que lo acoge desde hace más de cuatro décadas, o la ambigüedad del esquema jurídico que le otorga validez, como parte de un subsistema casi extinto en México (el de Preparatorias Federales por Cooperación). Estas condiciones, que es imposible abordar en este artículo, forman parte de una investigación doctoral más amplia en donde se observan más claramente las tensiones a las que está sujeta en su práctica cotidiana.

No obstante, la investigación aquí presentada ofrece la ventaja de mostrar los vaivenes entre la apropiación y resistencia escolar y los juegos de poder que se expresan en las tensiones entre la normatividad del sistema escolar y la agencia de los actores que construyen la vida escolar. De este modo, el caso puede ser clave para analizar los posibles desplazamientos de los márgenes de acción incluso al interior de la educación que ofrece el Estado, particularmente en cuanto a las estrategias político-pedagógicas que permiten disputar los marcos de sentido en torno al territorio, la naturaleza y la educación.

6. A modo de conclusión

En un país como México en el que según cifras oficiales existen más de 500 conflictos socioambientales, provocados por la proliferación de megaproyectos como minería, producción de hidrocarburos, gas y fracking, que han generado desequilibrios locales y regionales (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2020) y en el que se han multiplicado en el siglo XXI los procesos de destrucción ambiental, es urgente analizar qué discursos, diseños y prácticas pedagógicas están siendo instrumentados en torno a la problemática ambiental desde el sistema escolar. Asimismo, saber cuáles son los horizontes de pensamiento que moldean los procesos educativos en las más de 250 mil 698 escuelas que existen en el país (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2020). Si como advierten Candela, Rockwell y Coll (2009), uno de los desafíos emergentes de la nueva agenda de investigación educativa es reconstruir en el interior del aula la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea; entre la diversidad y extensión de los conflictos socioambientales y la diversidad escolar, existen tensiones y contradicciones que demandan mayor atención desde distintas disciplinas.

La clave analítica en este caso de estudio estriba en la acción política que produce la escuela desde sus matrices pedagógicas *para* y *con* los jóvenes de pueblos originarios, pues permite identificar las tensiones entre apropiación y resistencia que dan lugar a su cultura escolar. Frente a las emergencias que impone la crisis y los conflictos socioambientales en que se expresa, esta acción política parece indispensable en la construcción urgente de nuevas resistencias, capaces de redimensionar las problemáticas socioambientales que se intensifican día a día y enfrentar localmente sus efectos.

Las experiencias alternativas como ésta permiten distinguir cómo sortean las propuestas "cosméticas" de la educación ambiental hegemónica al incorporar en sus procesos educativos nuevos referentes, conocimientos, cosmogonías y proyectos de vida desde otra matriz ontológi-

ca-cultural, ofreciendo al campo de la investigación educativa ambiental miradas distintas para renovar los conocimientos y enfoques, tal y como tratamos de describir a grandes rasgos en la experiencia de la PCJM.

Como sostienen García y Mendizábal (2015), la dirección inusual del flujo de conocimiento, "de los pueblos hacia la academia o de los pueblos con la academia" (p. 42), es indispensable para cuestionar como Santos (2010) el desperdicio de la experiencia "disponible o posible", la experiencia viva y vivida en el mundo. De ahí que su ecología de saberes, como oposición a la monocultura del conocimiento (Santos, 2006, 2018) nos parece urgente para potenciar la dimensión política de la educación ambiental en la implicación de ésta con los movimientos socioambientales activos. Este tránsito indispensable en los caminos de lo inédito viable que Freire propuso en su pedagogía de la esperanza (1992) y que ha sido andado y mapeado por el pensamiento y la acción ambiental latinoamericanos desde hace décadas, se ha vuelto cada vez más urgente frente a la acción predatoria del capitalismo actual.

Aun con sus contradicciones, las "pedagogías insumisas" (Medina, 2015) hacen pensar que el sueño y la utopía no son ni inútiles ni inoportunos, sino necesidades en tiempos de sobrevivencia, donde ya no es posible postergar la acción y sí, muy necesario, motivar la participación en una práctica social crítica y estratégica, que cuestione los dogmas de la modernidad insustentable, la economía capitalista y sus estilos de desarrollo, pero que sobre todo que actúe colectivamente para contener sus embestidas. En este contexto, visibilizar los conflictos socioambientales que el sistema produce, con una mirada local-global, construye andamios para transformar las realidades con criterios de equidad y justicia social. De ahí la trascendencia política de la educación de las nuevas generaciones, de las nuevas resistencias que tendrán que ser capaces de transformar el mundo, de hacerlo más humano, solidario y justo. Ese es hoy uno de los desafíos mayores de quienes acompañan procesos en los que jóvenes descubren sus propias rebeldías.

Referencias

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas.* Abya-Yala.

Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "para qués" de "otras" educaciones. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, 14*(1), 30-46. https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421

California, K. (2018, 9 de octubre). La fuerza habita lo colectivo. *Subversiones* https://subversiones.org/archivos/134111

Calixto, F. R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista mexicana de investigación educativa*, *17*(55), 1019-1033. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400002&lng=es&tlng=es.

Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, *8,* 2-28. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121717001.pdf

Caride, J.A. (2013). La educación ambiental en las claves del milenio y de sus objetivos de desarrollo. *Jandiekua, 1*(1), 16-30. https://leka.uaslp.mx/index.php/jandiekua/issue/view/7/7

Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Ariel.

Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2019). Educación, ética y cambio climático. *Innovación educativa*, *29*, 61-67. https://doi.org/10.15304/ie.29.6336

Caride, J. A. & Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *3*, 21-34. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.01

Carosio, A. (2008). El consumo en la encrucijada ética. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *13*(41), 13-45.

Cartografía Minera en México. Secretaría de Economía. Sistemas de Administración Minera. https://cutt.ly/EKNxzJY

Carvalho, I., & Steil, C.A. (2013). Fundamentos para una epistemología ecológica: la contribución de Tim Ingold a la educación ambiental. *Jandiekua*. *1*(1), 5-15. https://leka.uaslp.mx/index.php/jandiekua/issue/view/7/7

Cerrillo, J.A. (2010). Medición de la conciencia ambiental: Una revisión crítica de la obra de Riley E. Dunlap. *Athenea Digital, 17*, 33-52.

Corbetta, S. (2021). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López, (coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 263-303). IIPE-UNESCO.

Corbetta, S. & Sessano, P. (2016). La Educación Ambiental (EA) como “saber maldito”. Apuntes para la reflexión y el debate. *Sustentabilidad(es)*, *7*(13), 47–62.

Escalón, E., & González, E. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, *8*(15).

Fernández, A. (2013). Introducción. En A. Fernández, (coord.) *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus* (pp. 11-29). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Galano, C. (2006). *Manifiesto por la Vida. Aportes epistemológicos*. CTERA.

Galano, C. (2007). El papel político y pedagógico de la Educación Ambiental y la superación de la dicotomía teoría-práctica. En Ministerio de Medio Ambiente, (Coord.) *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica*, (pp. 397-410). https://es.calameo.com/read/001058577a1a242a01d1c

Galano, C. (2009). *Historia del Conocimiento Insustentable en tiempos de la Modernidad Depredadora.* [Ponencia]. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-008/1097

Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carrera editores.

González, G. E. (2007). *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*. Plaza y Valdés.

González, G. E. (2012). La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *16*(2), 16-24. http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART2.pdf

González, G. E. (2013). La investigación en educación ambiental en México: entre Sísifo y Pigmalión. En A. Fernández, (coord.) *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus,* (pp. 11-29). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf

González, G. E. & Arias, M.A. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles Educativos, 31*(124), 58-68.

Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. En: J. Schuldt, A. Acosta, A. Barandiarán, A. Bebbington, M. Folchi, CEDLA – Bolivia, A. Alayza, & E. Gudynas, (Eds.). *Extractivismo, política y sociedad*. (pp. 187-225). CAAP (Centro Andino de Acción Popular) y CLAES (Centro Latino Americano de Ecología Social).

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2022, enero 12). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2020/2021*. https://cutt.ly/nKNxncA

Leff, E. (2009, septiembre 19). *Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. [Ponencia]. VI Congreso Iberoamericano de Educación ambiental. San Clemente del Tuyú, Argentina. https://iseethics.files.wordpress.com/2011/03/saps-no-09-span.pdf

Luna, A. (2017, diciembre 13). *Deconstruir es nuestra práctica*. Subversiones. https://subversiones.org/archivos/131366

Maldonado, B. (febrero, 2015). *La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características.* [Ponencia]. Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina. Ciudad de México, México. http://encuentrodepedagogiacritica.blogspot.mx/p/memorias.html

Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar, 14*(1), 47-59.

Maldonado, B. (2021). Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas de Educación*, *24*(1), 75–88. https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1448

Martínez, M. (2018). Repertorios de acción colectiva frente al extractivismo minero en América Latina. *Andamios*, *15*(37), 43-73.

Medina, P. (Ed.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. UNICACH-CESMECA.

Muñoz, A. (2011). *Concepto, expresión y dimensiones de la conciencia ambiental.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional https://cutt.ly/dKNxm6y

Navarro, M. (2015). *Luchas por lo común: antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales en México*. Bajo Tierra AC., Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis, (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Noguera, A. (2004). *Reencantamiento del Mundo*. Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9154

Noguera, A. (2013). Despliegues investigativos de su pensamiento en Educación Ambiental. En: A. Fernández, (comp.). *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus.* (pp. 87-106). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf

PCJM. (2019, noviembre 8). *"Nosotros"*. Preparatoria Comunitaria José Martí. https://prepajosemarti.jimdofree.com

PCJM. (2016, octubre 26). *No a la Censura*. [Página de Facebook]. Facebook. https://cutt.ly/RKNxWO5

Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. UNAM.

Pinheiro, L. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa, 3*(6), 45-79. http://dx.doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2016.6.58425

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: A. Álvarez, (coord.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (pp. 21-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Colmich, DIE-CINVESTAV, CIESAS.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidos.

Rockwell, E. (2018). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. En N. Arata, C. Escalante, & A. Padawer, (comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos, presencias. Antología esencial.* CLACSO.

Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa.* Universidad de Deusto.

Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* CLACSO.

Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.

Santos, B. (2018). Las ecologías de saberes. En M.P. Meneses, J. Arriscado, C. Lema, A. Aguiló, & N. Lino, (comp.). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos.* (pp. 229-266). https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.9

Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *41*, 83-101. https://doi.org/10.35362/rie410773

Sauvé, L. (2007). La 'pedagodiversidad' de la educación ambiental. En E. González, (coord.). *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión Latinoamericana*, (pp. 29-41). CREFAL, Plaza y Valdés.

Sauvé, L. (2013). La dimensión política de la Educación Ambiental: un cierto vértigo. En A. Fernández, (Coord.). *La Educación Ambiental en México: Definir el campo y emprender el habitus.* (pp. 55-70). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.ecominga.uqam.ca/WEB/fr/la_edu_ambi.pdf

Schuman, H. & Johnson, M. P. (1976). Attitudes and behavior. *Annual Review of Sociology*, *2,* 161-207. https://www.annualreviews.org/doi/epdf/10.1146/annurev.so.02.080176.001113

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-Semarnat. (2020, febrero 26). *Víctor M. Toledo informó a senadores el estado que guardan los temas ambientales del país.* [Comunicado de prensa]. https://cutt.ly/BKNxBrN

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-Semarnat. (2020). Conflictos ambientales atendidos. *Diálogos ambientales, 1*(1), 71-78. https://cutt.ly/IKNxNgk

Sistemas de Administración Minera-SIAM. (2019). Secretaría de Economía, México. http://www.siam.economia.gob.mx/#

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Bielefeld University Press.

Svampa, M., Bottaro, L., & Sola Álvarez, M. (2009). La problemática de la minería metalífera a cielo abierto: Modelo de desarrollo, territorio y discursos dominantes. En M. Svampa & M. Antonelli, (Eds.). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales.* (pp. 29-50). Biblos (Sociedad).

Toledo, V. (2011). Del diálogo de fantasmas al diálogo de saberes. En E. Argueta, M. Corona & P. Hersch, (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. (pp. 469-484). UNAM, CRIM, UIA.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Síntesis.

Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.

Velázquez, E., Léonard, E., Hoffmann, O. & Prévôt-Schapira, M. F. (coords.) (2009). *El istmo mexicano una region inasequible. Estado, poderes locales y dinámicas espaciales. (Siglo XVI-XXI).* Publicaciones de la Casa Chata.

VVAA. (2002). Manifiesto por la vida por una ética para la sustentabilidad. *Ambiente & Sociedade*, *5*(10), 1-14. https://www.redalyc.org/pdf/317/31713416012.pdf

Walter, M. & Urkidi, L. (2015). Consultas comunitarias. Respuestas a la minería a gran escala en América Latina. En F. de Castro, B. Hogenboom, & M. Baud, (coords.). *Gobernanza ambiental en América Latina* (pp. 331-370). CLACSO, ENGOV.

Wicker, A. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues, 25*(4), 41-78. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, 9*(27), 355-366. http://journals.openedition.org/polis/943

AUTORA

María Edith Escalón Portilla. Doctorante en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; Maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Veracruzana. Profesora de Comunicación de la Ciencia en posgrados del Área Académica de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad Veracruzana.

La Universidad de la Tierra, Oaxaca: interculturalidad y vinculación comunitaria

La Universidad de la Tierra, Oaxaca: interculturality and community outreach

José Leonel Vargas Hernández



RESUMEN

En las últimas tres décadas, han surgido diversos proyectos sociales que tienen como eje la interculturalidad y la educación intercultural. Investigadores, movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil y diferentes gobiernos han asumido la interculturalidad como un espacio desde el cual articular las diferencias. En este texto se busca conocer cómo se trabaja la interculturalidad y la vinculación comunitaria en la Universidad de la Tierra con sede en Oaxaca, México (Unitierra, Oaxaca). El análisis se hace a través de entrevistas semi estructuradas realizadas a 5 especialistas en educación comunal e intercultural y 11 actores clave de la Universidad de la Tierra, además de la revisión de documentos y la observación directa a partir de dos estancias en la Unitierra, Oaxaca. En este espacio se practica una interculturalidad crítica de la homogenización cultural y se recupera el saber de las comunidades y sus modos de vida para producir un intercambio de conocimientos y un "diálogo de vivires" reflejado en prácticas concretas con la comunidad.

Palabras clave: Universidad de la Tierra; Interculturalidad; Vinculación; Desescolarización.

ABSTRACT

In the last three decades, various social projects have emerged that center interculturality and intercultural education. Researchers, social movements, civil society organizations and different governments have assumed interculturality as a framework through which to articulate cultural differences. This text seeks to know how interculturality and community outreach are work at the Universidad de la Tierra based in Oaxaca, Mexico (Unitierra, Oaxaca). The researchers conducted semi-structured interviews with 5 specialists in community and intercultural education and 11 key actors from the Universidad de la Tierra, in addition to document review and direct observation during two stays at Unitierra, Oaxaca. Members of this university space practice an interculturality that critiques cultural homogenization and recovers community knowledge to produce a knowledge exchange and "diálogo de vivires" which is reflected in concrete practices in the community.

Keywords: Universidad de la Tierra; Interculturality, community outreach; desescolarización

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.60
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21060
Quito, Ecuador

Enviado: abril 03, 2022
Aceptado: junio 20, 2022
Publicado: junio 27, 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua





AUTOR:
José Leonel Vargas Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México - México
joselonelvargas@filos.unam.mx

CONFLICTO DE INTERESES
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.
FINANCIAMIENTO
Conacyt: Tesis doctoral .
AGRADECIMIENTO
N/A
NOTA
El articulo es producto de tesis de doctorado.

PUBLISHER



1. Introducción

En memoria de Gustavo Esteva

A partir del siglo XIX, con el proceso de formación de los Estados nacionales en la región latinoamericana, se comenzó a percibir que la diversidad cultural que compone nuestras sociedades podría ser una dificultad en la construcción de una identidad nacional unificada, pues se veía a las diversas lenguas y culturas como barreras en la formación de una identidad política y nacional. A través del tiempo se fueron creando diversas propuestas para homogenizar a la población y enseñar la lengua oficial. A finales del siglo XIX y principios del XX se fue conformando lo que posteriormente se denominaría como indigenismo, el cual se puede entender, *grosso modo,* como una serie de propuestas políticas, económicas y culturales implementadas para la población indígena, pero construidas por sectores sociales no indígenas (Stavenhagen, 2013).

Las propuestas del indigenismo buscaron la asimilación e integración de la diversidad cultural en el proyecto nacional hegemónico; la educación fue un espacio importante a través del cual se intentaría hacer de la diversidad una especie de síntesis cultural por medio del mestizaje y la integración al desarrollo económico nacional.

En este contexto, diversos pueblos originarios y afrodescendientes comenzaron a criticar este integracionismo forzado y exigieron el respeto a la diversidad cultural y los diversos modos de vida. Desde diversos lugares (organizaciones, pueblos, academia) comienzan a surgir propuestas sobre una interculturalidad que pueda superar el indigenismo integracionista e impositivo. Sobre todo, a partir de la segunda mitad del siglo xx, cuando los pueblos originarios comenzaron a ganar fuerza en organización, logrando cierta participación política y cierta incidencia en la conformación de las sociedades latinoamericanas, además de construir procesos autonómicos.

En México, después del levantamiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, se da un ascenso gradual de los movimientos sociales e indígenas en varias partes del país. Esta movilización propició una retroalimentación entre distintas organizaciones y movimientos sociales (Bautista y Briseño, 2010). Dentro de las principales demandas que exigen estas organizaciones esta la libre determinación para implementar sus formas socioculturales y decidir libremente su condición política. El levantamiento zapatista funcionó como un parteaguas que potenció un proceso que venía formándose desde años anteriores: la estructuración de instituciones sociales y formas de gobierno propias de las comunidades, entre ellas las escuelas. En muchos sentidos, estos movimientos modificaron la perspectiva oficial de la educación, al proyectarla hacia otras prácticas culturales donde la familia y la comunidad juegan un papel protagónico en la toma de decisiones; por ejemplo, en la conformación de los planes de estudios y el planteamiento de las problemáticas a discutir en la escuela.

El tema que atañe a esta investigación versa sobre la interculturalidad y la vinculación comunitaria que se trabaja en la Universidad de la Tierra, Oaxaca (Unitierra, Oaxaca). El objetivo

general es analizar cómo trabaja la Unitierra, Oaxaca su propuesta de interculturalidad y vinculación con las comunidades para generar el mejoramiento social y comunitario. Para tal propósito se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se entiende y practica la interculturalidad y la vinculación comunitaria orientadas hacia el mejoramiento comunitario en la Unitierra, Oaxaca?

2. Metodología

La perspectiva analítica para contestar la pregunta de investigación se fundamenta en la interculturalidad crítica trabajada por algunos investigadores latinoamericanos Como Fidel Tubino (2004) y Katherine Walsh (2009, 2010 y 2012). Esta perspectiva será el marco de referencia para pensar la propuesta de interculturalidad y vinculación comunitaria de la Universidad de la Tierra, Oaxaca. La interculturalidad crítica propone:

1. Observar en los procesos de interculturalidad el reconocimiento a la diversidad cultural pero también la redistribución política y económica, es decir, la relación y el intercambio cultural en términos equitativos, en condiciones de igualdad política, social y económica.
2. La observación atenta de los problemas generados por el desarrollismo económico y su correlato productivista-consumista en medio de una crisis civilizatoria y ambiental, buscando la recuperación y el respeto de las alternativas al desarrollo que se están gestando en diversas geografías.
3. La interculturalidad vista como un proyecto educativo, pero también político con miras al mejoramiento social.

Sustentados en estas tres líneas de estudio que se recuperan de la interculturalidad crítica [1] reconocimiento-redistribución, [2] crítica al desarrollismo y [3] propuesta educativa-política) se analizó el trabajo intercultural y de vinculación de la Universidad de la Tierra, Oaxaca. Para ello se trabajó con entrevistas a informantes clave, la obtención de datos a partir de dos estancias breves y la revisión de diversos documentos: artículos, tesis y documentales.

A principios de 2020 se hizo un primer acercamiento a la Unitierra, Oaxaca en el que se accedió a un círculo de estudio para realizar trabajo de observación participante, además se entrevistó a dos coordinadores y se planteó el proyecto para el trabajo de campo en 2020. Se había planeado realizar una estancia de seis meses, sin embargo, la suspensión de actividades generada por la pandemia de COVID-19 modificó el plan de trabajo.

En este escenario de confinamiento, se contactó a algunas personas de la Unitierra, Oaxaca para plantearles la problemática; quienes fueron muy receptivas y comprendieron la situación. Es así que se decidió emplear algunas herramientas virtuales como las plataformas de videollamadas por internet. La recopilación de datos se comenzó a trabajar entonces a través de tres técnicas principales:

1. Recuperación de lo observado en la Unitierra, Oaxaca en el primer acercamiento de 2020 y otro acercamiento breve en 2021.

2. Realización de entrevistas a través de la plataforma Zoom.

3. Revisión de documentos y videos que se han hecho sobre la Unitierra, Oaxaca.

El principal método para la obtención de datos se realizó a distancia: a través de entrevistas semiestructuradas realizadas por la plataforma de Zoom video con diversos actores que participan en la Unitierra, Oaxaca y expertas y expertos en educación comunitaria e intercultural. Se decidió hacer entrevistas semiestructuradas para conseguir una conversación más fluida que permitiera la comprensión general del trabajo intercultural y de vinculación dentro de la Unitierra. Este tipo de entrevistas son recomendadas para evitar un intercambio rígido de preguntas y respuestas dentro de una estructura poco flexible que puede limitar el intercambio fluido de una conversación y con ello la pérdida de información relevante (Quecedo y Castaño, 2002).

La guía de entrevistas se construyó a partir de los siguientes temas generales:

1. Cómo se entiende y se trabaja la interculturalidad.

2. Cómo se trabaja la interrelación entre sujetos de diferentes pueblos originarios y mestizos.

3. Cómo se vinculan la Unitierra, Oaxaca con las comunidades. Si hay vinculación cómo participan las comunidades en la Unitierra, Oaxaca y viceversa.

4. Qué está haciendo la Unitierra, Oaxaca para recuperar el saber indígena y ponerlo en diálogo con otros saberes.

5. Cómo se entiende el desarrollo o desenvolvimiento comunitario.

6. Cómo se trabajan las alternativas al desarrollo. ¿Hay una crítica al desarrollismo en medio de una crisis socioambiental?

Para seleccionar a las personas a entrevistar, en un primer momento se contactó a expertos en educación comunitaria e intercultural en México que pudieran brindar información general y particular sobre las preguntas. En un segundo momento se contactó a los actores directos de la Unitierra, Oaxaca. El modo de contacto e incorporación de los entrevistados fue a través de la técnica denominada muestreo en cadena o bola de nieve (Hernández et al., 2014), donde una persona proporciona el contacto de otra y ésta a su vez proporciona el nombre o contacto de una tercera.

En el proceso de investigación se realizaron 16 entrevistas. Se hicieron 5 entrevistas a expertos en educación comunitaria e intercultural. Se consultó a uno de los fundadores de la Unitierra, Gustavo Esteva, y a siete coordinadoras: Diana Valencia, coordinadora de Intercambio de Saberes y Aprendizajes; Paula Gómez, coordinadora de Apoyo a comunidades en resistencia y transformación; Silvia Mejía y Erick Bautista encargados de la editorial; Ramón Serna y Roberto

Flores, coordinadores del Plan del Istmo; y a David Jiménez, colaborador en el conversatorio Transitar la realidad. También se entrevistó a tres participantes de los círculos y cursos de la Unitierra, Oaxaca: Marcos García; Juan Morales y Raúl Hernández. Las personas consultadas permitieron grabar las entrevistas y utilizar la información para este trabajo, sin embargo, para fines de mantener el anonimato, sus nombres han sido sustituidos por seudónimos, con excepción de Gustavo Esteva cuyo nombre aparece al final de sus citas.

Además de la recolección de datos a través de las entrevistas, se hicieron dos estancias breves donde se participó en conversatorios y círculos de estudio, también se revisaron algunos documentos escritos y un documental sobre la Unitierra.

3. Breve historia sobre el proceso de creación de la Universidad de la Tierra, Oaxaca

La Universidad de la Tierra, Oaxaca (Unitierra, Oaxaca) es un proyecto social que surgió a principios del siglo XXI en la ciudad de Oaxaca de Juárez en México. En los últimos años ha colaborado con diferentes organizaciones nacionales e internacionales y forma parte de diversas redes sociales como la Red Intercultural de Acción Autónoma y el International Network for Cultural Alternatives to Development. A través del tiempo se ha formado una red de diversos centros de "reflexión-acción" en diferentes geografías del planeta que se han autonombrado Universidades de la Tierra, en la que encontramos a las denominadas "hermanas mayores" que son la de Oaxaca y la Unitierra, Chiapas, y otras que han surgido posteriormente como la Unitierra, Huitzo; la Unitierra, California; la Unitierra, Manizales; la Unitierra, Puebla; la Unitierra, Toronto; la Unitierra, Catalunya y la Unitierra, Japón. Es importante señalar que, aunque comparten ciertos principios, cada espacio es autónomo e independiente para la producción de sus propias formas de aprendizaje e intercambio de saberes.

Antes de autodenominarse como universidad, se constituyó como una asociación civil llamada Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales, la cual nació como una respuesta de la sociedad civil organizada ante la necesidad de trabajar y dialogar con y entre sujetos culturalmente diferentes. La interculturalidad y la vinculación se dan a partir del trabajo con barrios, comunidades circundantes y organizaciones sociales, por lo que su agenda de actividades está sujeta a los tiempos de éstas (Unitierra, 2021).

Esta universidad surgió como parte del impulso que diversas organizaciones y pueblos originarios sostienen desde hace varias décadas en México, conformando un proceso de organización intercultural que ha buscado consolidar la autonomía de los pueblos originarios, la cohesión social y el consenso político, lo que ha dado pie a la creación de espacios de enseñanza y aprendizaje críticos de las instituciones integracionistas e indigenistas, pues en una sociedad con una gran diversidad étnica y cultural como la nuestra, uno de los principales problemas es la domesticación de la diferencia por parte del Estado.

Gustavo Esteva, uno de los fundadores de la Unitierra, Oaxaca hace la siguiente reflexión sobre el origen de este espacio y la necesidad del diálogo intercultural:

> Nacimos, primero, como un espacio para aprender a dialogar con el otro [Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales], bajo ese supuesto de diálogo intercultural; esto fue formulado por un grupo de nosotros a principios de los noventa. Recuerdo bien que parte de lo que más nos emocionó fue lo que pasó en 1992 cuando se dio un gran movimiento en todo el continente sobre el aniversario de los 500 años y se afirmaron muchos pueblos indios y hubo, de nuevo, muchas reacciones en contra. Llegamos a la conclusión de que el conflicto más duro del siglo XXI iba a ser la relación entre los diferentes, tanto entre las personas de distintas culturas como la relación con los "otroas", con gentes de diferencias de todo, y esto se ha estado confirmando. (Gustavo Esteva, comunicación personal, 29 de enero del 2020)

El Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales se originó impulsado por las diversas actividades y manifestaciones en contra de las celebraciones del quinto centenario de la invención/descubrimiento de América realizadas por los diversos gobiernos y organismos internacionales. A principios de los años noventa se creó el Consejo 500 años de Resistencia Indígena y Popular en México que fue parte de una campaña más amplia en el continente sobre los 500 años de resistencia indígena, negra y popular. En el marco de esa celebración se realizaron diversos encuentros y manifestaciones sociales en torno al debate político de la invención-encubrimiento-conquista del llamado nuevo continente. El proceso fue de suma inspiración para la creación de este espacio de reflexión-acción en Oaxaca en la década de los años noventa.

Otro de los sucesos que impulsaron el fortalecimiento de este centro de diálogos interculturales fue el levantamiento indígena neozapatista de 1994: su forma de organización, de consolidación de su autonomía, su construcción educativa, así como su administración política y económica influyeron a otros movimientos, lo que permitió el fortalecimiento de muchos procesos de educación crítica e independiente que se venían gestando desde años atrás. Además, en el 2006, con el levantamiento social de Oaxaca, aglutinado en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, la Unitierra, Oaxaca tomó un nuevo impulso al trabajar de manera cercana con sujetos y organizaciones que participaron en el movimiento.

Desde sus inicios el proyecto ha estado vinculado con diversas organizaciones y pueblos de Oaxaca, incluso nace como una coalición donde participaron la Coordinadora Estatal de Productores de Café, la Fundación Comunalidad, el Instituto de Naturaleza y Sociedad de Oaxaca, el Centro de Encuentro y Diálogos Interculturales, entre otras (Unitierra, 2021). Uno de los espacios de construcción comunitaria ha sido el Foro de los Pueblos Indígenas en el estado de Oaxaca. Desde ahí se ha levantado la voz para defender los derechos sociales de las comunidades que lo integran y se han mostrado críticos con las escuelas oficiales. Según sus propias declaraciones, el sistema educativo mexicano está alejado de las necesidades de las comunidades, por ello se propone una educación comunitaria con orientación descolonizadora (Pronunciamiento del Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca, 2008).

El investigador Jon Igelmo Zaldivar (2015) destaca que en 1997 –tres años después del levantamiento del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional– tuvo lugar un Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca donde se deliberó que la escuela había sido el instrumento principal para terminar con las comunidades originarias. La Unitierra, Oaxaca surgió a partir de las ideas gestadas en éste y otros foros de pueblos indígenas; también se sostuvo que los espacios educativos oficiales, impregnados con el modelo indigenista, habían hecho graves afectaciones en las comunidades, como la perdida de las lenguas originarias y la segregación de prácticas sociales y culturales de las comunidades, lo que ha fomentado el desarraigo. Al respecto, Paula Gómez, originaria de la sierra norte de Oaxaca y actualmente coordinadora de los círculos de "autoformación" y de "acciones coordinadas en comunidades", comentó:

> A mi madre le tocó ser de las niñas castigadas si hablaban zapoteco en la escuela y por lo tanto mi abuela se quedó con la idea de que hablar la lengua estaba mal y a nosotras, por ejemplo, a mi generación, a mí y a mis primas, ya no nos enseñaron. Mi abuela era hablante de la lengua, mi mamá sólo lo entendía y nosotras ya no lo hablamos ni lo entendemos. Es en este contexto donde se hace la crítica a la escuela como un lugar que hace posible ese despojo y al mismo tiempo como un lugar de desarraigo. Es decir, los niños y niñas que empiezan a ir a la escuela, a veces tienen que salir a buscar bachillerato o universidades y ya nunca vuelven a la comunidad, porque lo que se aprende afuera son cosas que son útiles si acaso para la ciudad. Por ejemplo, esto de mecatrónica, gente que estudia eso aquí en Oaxaca es como bueno luego tengo que irme a otro lado porque aquí no voy a ejercer nada de eso. (Comunicación personal, 30 de marzo del 2021)

Gustavo Esteva, junto con otros intelectuales como Jaime Luna, actualmente rector general de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, comenzaron a concebir la idea de erigir un proceso de aprendizaje que no generara tal desapego ni impulsara la pérdida de otras expresiones culturales. Igualmente, se observó que la educación genera una exclusión en los sectores que no alcanzan un espacio dentro de las instituciones. En ese contexto surgieron importantes reflexiones sobre la forma de incluir en el proceso de enseñanza a jóvenes y adultos que no contaban con ningún certificado de estudios oficial. La Unitierra, Oaxaca planteó otorgar educación a todo aquel que quiera aprender un oficio o una profesión sin la necesidad de un documento que avale sus estudios previos. Por ejemplo, Raúl Hernández, un antiguo participante de esta universidad, destacó que lo primero que le sorprendió fue que:

> Cuando mostré una carpeta con todas las constancias de mi currículum, lo primero que hizo quien me recibió fue hacer la carpeta a un lado y preguntarme directamente qué era lo que quería aprender, qué me interesaba. Sin revisar las constancias de estudios y certificados previos ni la experiencia laboral. (Comunicación personal, 16 de febrero de 2021)

Uno de los principios de la Uniterra, Oaxaca es el aprendizaje desde cero, sin necesidad de certificaciones previas que construyen desigualdades sociales a partir de la posesión o no de una validación de estudios, pues en las comunidades muchas personas quedan excluidas de la

educación por no tener documentos oficiales, razón por la cual se construyeron aprendizajes para todos aquellos que lo requieran. El aprendizaje –realizado a través de círculos de estudio y el desarrollo de actividades y proyectos de trabajo colectivo– se va construyendo conforme a las necesidades e intereses de las personas participantes.

Marcos García, originario del pueblo de Ixtepec, en el Istmo de Tehuantepec, una población de raíces zapotecas por donde pasa "la bestia" (el tren donde se transportan los migrantes), comentó:

> Yo soy egresado de la Universidad de la Tierra del área de Comunicación Popular, como se llamaba en ese entonces. Fuimos fundadores, por así decirlo, como la primera generación. En ese proceso nos vinimos a la Unitierra dos personas de tiempo completo, a vivir a la ciudad de Oaxaca, y una persona esporádica. Yo estaba en un Colegio de Bachilleres en el Istmo, en El Espinal, Oaxaca. Me metí a la carrera de Comunicación Popular porque ya de cierta manera hacíamos como medios en la organización juvenil en la que estaba. Teníamos una publicación, teníamos muchas ganas de hacer radio y aprender cosas de medios. Cuando conocimos la propuesta de la Unitierra, a nuestra organización nos hizo clic en muchas cosas, tenía un fundamento teórico de muchas cosas que nosotros ya habíamos pensado o sentido, pero que no lográbamos ordenar muy bien. Decidimos participar e impulsar el proceso de la Universidad de la Tierra. (Comunicación personal, 2 de septiembre del 2021)

Según explican algunos de los primeros participantes y coordinadores, en un principio, en la Unitierra, Oaxaca había diversas áreas o carreras: Comunicación Popular (que era la más nutrida), Derecho Agrario, Medicina Tradicional y Agroecología.

> Las primeras generaciones se formaron así, se terminó concentrando la Unitierra como en tres temas: la parte de comunicación (video, periodismo, etcétera) donde había mucha gente interesada; la parte agraria y derecho agrario, a lo mejor con un poco menos de éxito de lo que se esperaba porque eso requiere mucho trabajo e infraestructura; y la parte que tiene que ver con temas ambientales. Hubo varías gentes que se formaron en estas primeras carreras. (Ramón Serna, Comunicación personal, 12 de abril del 2021)

Una de las críticas que se comenzó a establecer (que coincide con las críticas de diversos estudiosos y comunidades a la homogenización de la educación) es la manera de encajonar el conocimiento en un mismo currículo que no corresponde a lo que se requiere en la diversidad cultural. La educación formal tiende a separarse de la realidad concreta, sobre todo cuando se plantea desde intereses ajenos a la comunidad. Al respecto, viene a cuenta la siguiente reflexión de uno de los primeros coordinadores de la Unitierra, Oaxaca:

> Se forman abogados que tienen varios semestres en derecho romano y otras materias y lo que se requiere en el caso de Oaxaca es sobre todo lo que tiene que ver con la tenencia de la tierra, un abogado formado en universidades públicas y privadas convencionales tiene pocas herramientas para enfrentar esto que es el pan de todos los días acá en Oaxaca [por ello surgió la necesidad de formar abogados agrarios] entonces, dijo la Unitierra, lo que necesitan saber es algo que se puede adquirir en uno o dos años y no en cuatro o cinco y para lo cual, no necesariamente, requieres muchos títulos previos formales. (Ramón Serna, Comunicación personal, 12 de abril del 2021)

Lo que se comenzó a trabajar fue un aprendizaje a partir de un modelo que Ramón Serna denomina como "de maestro-aprendiz", es decir, la persona que busca aprender comienza a adquirir conocimientos de forma directa al colaborar en el trabajo que realiza la persona experimentada, de este modo la práctica es el principal canal para la adquisición de las técnicas propias de cada disciplina; mientras que la parte teórica se da a través de la reflexión que genera el contexto. Por ejemplo, para el área de Gestión Ambiental se analizó el hecho de que después de años de estudios en biología y de la especialización en ecología, los profesionistas al regresar a su comunidad se enfrentaban con problemas no observados en sus estudios.

Desde estos primeros años de trabajo se buscó que el proceso de aprendizaje fuera más personalizado. Cada área tenía una persona a cargo de la coordinación que buscaba una identificación personal con las y los estudiantes. Al respecto, Marcos García expresó que:

> En mi caso yo quería fortalecer las cosas de diseño que ya tenía; en ese momento, el asesor de mi carrera era Sergio Beltrán, él me puso en contacto con Canek Sánchez Guevara que era nieto del *Che* [Guevara], que hacía diseño y estaba viviendo en Oaxaca, entonces yo empecé a hacer diseño con Canek. Después yo quise hacer radio y me puso en contacto con el CEAC [Centro de Encuentro y Acompañamiento Comunitario], ahí empecé a hacer los primeros pininos de radio. Después, cuando quise aprender a hacer video me pusieron en contacto con Ojo de Agua Comunicación, que se estaban conformando, todavía estaban en el Centro de Video Indígena y ahí estuve un tiempo trabajando con ellos y luego con otro asesor que trabajaba como la parte audiovisual un poco más experimental. Básicamente cada uno iba construyendo el camino personalizado. Todos los miércoles teníamos seminarios colectivos con todas las compañeras y compañeros de todas las demás áreas. Y también teníamos un viernes donde teníamos textos de cada área específica. El miércoles era como un seminario más abierto. Las bases de la sociedad desescolarizada, mucho Iván Ilich. (Comunicación personal, 2 de septiembre del 2021)

La Unitierra, Oaxaca comenzó a trabajar en sus primeros años como un espacio de enlace entre las personas con experiencia y los aprendices. La docencia consistiría en poner en relación a unas personas con otras, sostiene Igelmo Zaldivar (2015). Marcos García considera que a él le fue

muy bien porque llegó con gente muy dispuesta a compartir lo que sabía; y transcurridos veinte años, sigue colaborando con ellos. Además, ahora comparte su conocimiento a través de diversos proyectos, como el de comunicación y cine itinerante que viaja por diversas comunidades de Oaxaca.

Aunque muchas cosas han cambiado, la Unitierra, Oaxaca sigue siendo un espacio de encuentro para compartir conocimiento y aprender en la práctica, donde personas con diversas ideologías y diferentes contextos culturales se encuentran para trabajar en necesidades concretas, pues entre sus principios está el aprender en libertad, en colectivo y que el aprendizaje esté al servicio del cuerpo social al que se pertenece (Beltrán, 2012).

En sus inicios sólo trabajaba con las comunidades circundantes y la gente de la ciudad, años después se recibió a decenas de estudiantes internacionales con los que se organizaban visitas y estancias en las comunidades de la región. Estos encuentros impulsaron el diálogo entre sujetos culturalmente diversos, además de socializar los proyectos alternativos de las comunidades y visibilizarlos hacia el exterior. Las visitas a las comunidades permitieron, a través de la cooperación de los estudiantes o las instituciones de donde provenían, conseguir recursos para sostener los proyectos de las comunidades y de la propia Unitierra que, comúnmente, buscan la autogestión (Nava, 2018).

En los últimos años, después de enfrentarse a algunos problemas como la falta de hospedaje para los participantes de las comunidades (ya que la Unitierra no tiene las condiciones para dar alojamiento), se decidió que el personal de la Unitierra, Oaxaca fuera a los pueblos para trabajar directamente. Desde hace más de un lustro, su asistencia a las comunidades se hace por medio de la invitación de éstas, y en conjunto definen qué aprendizajes quieren adquirir.

> A veces surgen problemas como escases de agua o problemas de inundación por las lluvias. Lo que se hace como primera alternativa es invitarlos a otra comunidad, donde tuvieron una problemática parecida que ya se resolvió [para] aprender de ellos. Después se buscan otras soluciones. Así se practica la interculturalidad, a través de los haceres y la resolución de problemas concretos. (Gustavo Esteva, Comunicación personal, 29 de enero del 2020)

La Unitierra ha pasado por múltiples fases en su proceso de creación, *grosso modo* se pueden ubicar por lo menos tres etapas en su proceso de trabajo intercultural y de vinculación: la primera, a partir de su nacimiento y la creación de áreas de trabajo y enseñanza libre para personas de la localidad y de otras comunidades; la segunda, desde la integración de estudiantes de centros extranjeros (principalmente europeos y del norte de América); y la tercera, cuando realizó sus desplazamientos hacia las comunidades.

Según los propios coordinadores y participantes, existen tres bases teórico-prácticas, tres grandes inspiraciones que lo sustentan: 1) las ideas del pensador austriaco Iván Ilich, 2) el

movimiento neozapatista de los pueblos mayas en Chiapas y 3) "el aprender cómo se hace la vida en los pueblos cercanos de Oaxaca" (Diana Valencia, comunicación personal, 29 de marzo del 2021).

4. Interculturalidad y desescolarización en la Unitierra, Oaxaca

Durante las movilizaciones sociales y estudiantiles de la segunda mitad del siglo XX surgieron críticas a las instituciones educativas al observar cómo fungían como medios para reproducir ciertas ideologías dominantes y desigualdades sociales. Con diferentes principios hipotéticos los teóricos Iván Ilich, Paul Goodman, John Holt y Everett Reimer propusieron la desescolarización como una corriente de pensamiento alternativo (Farías, 2020), que ha sido interpretada y practicada de múltiples formas alrededor del mundo. Por ejemplo, existe una vertiente que cuestiona el papel exclusivo de la escuela como el único lugar para aprender y propuso la instrucción fuera de ésta (desescolarizados); otra corriente propone terminar con las escuelas ya que éstas adquieren un papel monopólico, reproduccionista y asimilacionista; otra visión sugiere transformar radicalmente las prácticas y fundamentos que han caracterizado a las escuelas sin necesariamente desaparecerlas, sino reconstituyéndolas desde abajo de manera totalmente diferente. En la actualidad, este concepto es interpretado y aplicado de múltiples maneras, muy distintas entre sí y hasta contradictorias en muchos aspectos.

En la Unitierra, Oaxaca, se ha entendido de un modo particular la desescolarización. Por principio, en su propuesta existe una fuerte crítica a la escuela oficial al señalar el monopolio que ejercen sobre el conocimiento, y que ha generado un sometimiento cultural para los pueblos originarios a través de la castellanización y el mestizaje, por ello, se ha basado en la diversidad cultural y la recuperación de saberes comunitarios. Diana Valencia, coordinadora de Saberes y Aprendizajes, plantea que "la desescolarización no es sólo una manera diferente de aprender, sino también una propuesta de habitar de modo diferente" (Comunicación personal, 29 de marzo de 2021), es decir, interrelacionarse dignamente con el contexto social y natural, recuperando formas de conocimiento históricamente segregadas.

Para los grupos de estudio lograr la desescolarización ha implicado que los participantes realicen sus pesquisas por cuenta propia y aprendan lo que les interesa, que la coerción u obligación sean mínimas, que haya participación para el diseño de los modos de aprendizaje. Se busca "aprender en libertad", sin docentes formales sino más bien como guías de aprendizaje; sin currículos rígidos, sin grados, calificaciones o certificaciones y con una postura política de vivir diferente (Farías, 2020). Se puede decir que funcionan como pequeños colectivos donde se expresan problemas personales, sociales y políticos, con el fin de buscar y plantear alternativas concretas de solución. Es decir, la desescolarización se construye a partir de la búsqueda de diversos modos de aprender y de habitar dignamente el mundo.

Es necesario aclarar, como nos dice Diana Valencia, que su propuesta es distinta a lo que se conoce como *homeschooling* y *unschooling* (que son procesos utilizados por aquellos que deciden aprender sin escuela y que en los últimos tiempos han tenido un auge, sobre todo entre sectores sociales con cierto capital cultural, social y económico) contrario a esto, la desescolarización se ha trabajado como un proyecto político integral que apuesta por modos diferentes de aprender, de vivir y convivir. Lo cual implica construir lazos entre quienes la practican y reconstruir el tejido social por medio de la autonomía alimentaria, educativa y económica.

> La desescolarización no es nada más como una acción de salirte de la escuela y ya, sino que, la desescolarización es una apuesta política o una postura política de cambiar las estructuras sociales desde su ámbito inmediato y sus instituciones formadoras. (Juan Morales, Comunicación personal, 13 de marzo del 2021)

Al respecto refirió Diana Valencia: "empezamos a tocar otras áreas y la transformación va siendo completa y va haciendo una transición hacia la autogestión y hacia la autonomía. Empezamos no sólo a aprender diferente, sino también a sanar, alimentarnos, habitar, vincularnos económicamente de otras formas". (Comunicación personal, 29 de marzo de 2021)

Paula Gómez sostiene que, a partir de Iván Ilich, se puede hacer una crítica a las instituciones porque cuando algo se institucionaliza empieza a perder su fuerza creadora y es cooptado por personas "aptas" y "calificadas" para decir qué es lo que está bien. Entonces, la gente pierde la capacidad de hacer las cosas por sí misma porque alguien más se ha agenciado el monopolio del conocimiento.

> Yo lo relacionaría con otra parte de la filosofía esencial de Unitierra que es cambiar los sustantivos por los verbos, porque cuando hablamos de los sustantivos que es normalmente hablar de las instituciones estamos dándole a los otros la responsabilidad y la capacidad de darnos eso que nosotras mismas nos podemos dar. Si hablamos de salud como sustantivo, estamos esperando que ese sistema de salud nos sane y perdemos de vista la capacidad que tenemos nosotros y nosotras de sanar, de cuidarnos. Si hablamos de educación estamos esperando también que el sistema educativo nos ofrezca qué es lo que debemos aprender, cómo lo podemos aprender, en dónde lo podemos aprender y quienes nos lo pueden enseñar y perdemos esa capacidad que está en nosotras y nosotros de aprender. (Paula Gómez, comunicación personal, 30 de marzo de 2021)

Una de las estrategias de la Unitierra, Oaxaca es retomar los verbos para recuperar la capacidad de acción de sus participantes, por ejemplo, en lugar de hablar de educación y escuela, se habla y se retoma el verbo aprender, reconociendo que la capacidad de instruirse está en la propia persona que ahí participa. Otra estrategia es la recuperación de los saberes de las comunidades, por ejemplo, al acercarse a las personas que se dedican a la sanación alternativa para que planteen mecanismos para la mejora o mantenimiento de la salud, o a los campesinos para saber cómo producir alimentos de manera sana y con una organización económica diferente.

> Se trata de regresar a la vida cotidiana, recuperando la autonomía y los verbos, lo cual te lleva necesariamente, pues, a aprender los saberes tradicionales; porque si tú hablas de, por ejemplo, recuperar la salud, el "sanarnos", pues, tienes que comer de manera diferente y para comer de manera diferente tienes que poder, por lo menos, organizarte con otras y otros para que lo que comas no este empaquetado en Walmart y provenga de un lugar que sabes que no te va hacer daño. Otra cosa que otros han intentado, y para mí es lo ideal, es producir tu propia comida y pues ahí volteas a quienes saben producir su propia comida, a los campesinos. (David Jiménez, Comunicación personal, 12 de abril de 2021)

La desescolarización en la Unitierra, Oaxaca se entiende como un proyecto integral con una postura política crítica del capitalismo y sus modos de producción y reproducción social. Es importante destacar que, aunque entre sus integrantes conviven una diversidad de posiciones teóricas y políticas, existen quienes proponen una desescolarización que vaya más allá de sólo dejar la escuela oficial. La desescolarización se plantea como un proyecto político integral, donde niños y adultos participan con la intención de modificar prácticas y modos de vida poco sanas.

4.1. Pluralismo radical

La interculturalidad que se practica busca construir un "dialogo de vivires y de haceres" y está basada en la idea del "pluralismo radical".

> Para nosotros el verdadero diálogo está en el hacer, lo que llamamos "diálogo de vivires". En la vida pueden estar dos mundos completamente diferentes y coexistir en armonía, esto es lo que estamos tratando de construir. Es lo contrario de la homogeneidad, es afirmarnos en la diferencia, celebrar la diferencia, pero ver cómo puede armonizarse. (Gustavo Esteva, Comunicación personal, 29 de enero de 2020)

No se busca solamente un respeto al otro en la diversidad o la tolerancia con distancia como propone la interculturalidad neoliberal, sino que se pretende convivir y construir, entre sujetos culturalmente diversos, una realidad de vivencias compartidas. Esto supone dejar de lado prejuicios culturales y supuestos epistemológicos; se considera que el encuentro intercultural se logra a partir del hacer en conjunto. Por ello, se ha construido una crítica (basada en las ideas de Iván Ilich y Gustavo Esteva) entorno al denominado diálogo intercultural que ha sido propuesto desde posiciones liberales o incluso desde las teorías críticas del liberalismo. De modo que:

> Hay un punto donde el diálogo de saberes ya no se puede dar, hay un grado de inconmensurabilidad entre las culturas, sería lo que llamamos el pluralismo radical, llega un punto en que simplemente no puedes comprender al otro, entonces el diálogo intercultural es en realidad un "diálogo de vivires", es el espacio donde lo que se busca es hacer cosas juntos y juntas. Por ejemplo, tenemos un problema de agua en la comunidad, tú eres evangélico, yo católico o no creyente, tú eres de este partido y yo soy del otro partido y hay que hacer cosas juntos. Esto es la construcción de la interculturalidad, esto lo subrayo porque eso era el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales y eso también es la Unitierra (David Jiménez, Comunicación personal, 12 de abril de 2021).

El "diálogo de vivires y haceres" busca armonizar la diferencia a través de prácticas concretas que resignifican la interculturalidad en lo cotidiano, al compartir experiencias de vida y de conocimientos. Es así que, en la Unitierra, Oaxaca se antepone la acción a la reflexión; dicho de otro modo, se reflexiona sobre el trabajo realizado y las dificultades a las que se enfrentan en la práctica concreta.

4.2. Influencia de los neozapatistas y las comunidades organizadas

La experiencia de autonomía del movimiento neozapatista y la organización de las comunidades de Oaxaca ha sido una influencia directa para la Unitierra, para conformarse como un espacio de "reflexión-acción" donde se participa de diversos modos en la organización social, por ejemplo: en encuentros para la defensa del territorio o en contra de los transgénicos, colaborando con comunidades que se organizan contra la explotación minera o el uso de eólicos o el corredor transístmico en el istmo de Tehuantepec. La misma realidad y los problemas sociopolíticos de Oaxaca, y del resto del país, son los que van marcando la pauta de las reflexiones y los proyectos, pero no desde la visión institucional sino desde la gente organizada. No se busca el reconocimiento oficial como lo hacen otras universidades, al contrario, se busca la independencia, la autonomía y la autogestión, ya que muchos de sus proyectos aún siguen siendo financiados por asociaciones civiles.

Dentro de las influencias que el EZLN ha tenido en la Unitierra, Oaxaca está la experiencia que adquirieron al asistir a la Escuelita zapatista (iniciativa del movimiento neozapatista lanzada en el 2013 donde personas de todo el mundo pudieron conocer la manera en que viven y se organizan las bases de apoyo de este movimiento), misma que, posteriormente, se socializó entre la comunidad.

> Como parte del trabajo que hacíamos aquí nos invitan a la escuelita zapatista y fue muy enriquecedor estar una semana viviendo con familias zapatistas y viendo que la autonomía no es una cosa teórica abstracta que está ahí y de la que todos hablan, sino que es algo que tiene que ver con ir a cortar el maíz, ir a piscar el café, ir a organizar el colectivo de pollos, de hortalizas, la cooperativa de café, las juntas de buen gobierno, los promotores de salud, los promotores de educación, o sea ver todo eso ahí y vivirlo por una semana, que fue poquito tiempo, pero, aun así nos dejó mucho. Ya no era algo como utópico de que: ah, bueno, el mundo nuevo y los otros mundos posibles, ya no basta con cambiar el mundo hay que crearlo de nuevo desde abajo. (Juan Morales, comunicación personal, 13 de marzo del 2021)

Esta idea de hacer cosas desde la comunidad ha ido permeando las estrategias de aprendizaje, por ejemplo, así surgió una cooperativa de chocolate de la que Raúl Hernández y su familia fueron parte, él comentó que cuando comenzaron en la cooperativa alrededor de 25 personas, más la gente de la Unitierra, Huitzo, (un espacio inspirado en la Unitierra, Oaxaca en la comunidad de Huitzo) en el grupo había personas que no habían ido a la escuela y otras que ya habían terminado la universidad. Al no tener conocimientos sobre el proceso, buscaron asesoría con personas que supieran cultivarlo y prepararlo.

> Ya nos desescolarizamos, o al menos dejamos de lado la escuela como la institución que nos legitima del conocimiento, pero ahora qué sigue. Ahí fue donde nació esta idea de formar la cooperativa que nació en la Unitierra haciendo chocolate, en un molinito así en una mesa en una esquina. Surge como una alternativa al trabajo explotado; sí, ya dijimos que no a la escuela, pero luego sigue el mercado laboral y ahí también es como otra deconstrucción. Entonces, ahí fue donde la cooperativa era nuestra herramienta de autogestión para decir "no" al mercado laboral y a todo esto de los salarios injustos o las horas de trabajo que no te pagan. Entonces, decidimos organizarnos como una cooperativa y nosotros decidir cómo queríamos trabajar. (Raúl Hernández, Comunicación personal, 16 de febrero de 2021)

Se puede observar que estas iniciativas buscan aprender a hacer cosas sin recurrir a especialistas externos, sino que se construye desde la comunidad. Además, el proceso de desescolarización, aparte de decodificar la escuela como aparato que monopoliza el conocimiento, busca construir alternativas de vida donde no existan los procesos de explotación laboral de las fábricas, de las grandes empresas y las transnacionales.

Con estas actividades se busca contrarrestar el monopolio del conocimiento y de la producción y reproducción de las actividades sociales con pequeños proyectos que, aunque parezcan poco significativos en términos estructurales, ayudan a cambiar la vida de las personas que participan directa o indirectamente.

> Nosotros construimos desde el lado de la comida, de la soberanía alimentaria. Cuando hablamos de chocolate, decimos eso; las empresas que controlan el mercado mundial de cacao son alrededor de cinco: Nestlé, Marshalls, Cargen que, para acabarla, son las que invierten en transgénicos y en semillas genéticamente modificadas que nos envenenan. (Raúl Hernández, Comunicación personal, 16 de febrero de 2021)

La crítica a estas grandes industrias se hace desde las posibilidades inmediatas de quienes participan, además buscan construir lazos con las comunidades que producen los insumos. Un gran número de participantes y coordinadores (por lo menos de las últimas generaciones) tienen como fundamento de su trabajo la construcción de espacios horizontales donde los planteamientos para la construcción de una nueva realidad están enfocados al contexto y las necesidades del presente.

Conforme a este principio se organizan diversos grupos de trabajo surgidos desde las necesidades de las personas. Algunas de estas propuestas implican el establecimiento de tierras de cultivo para el autoconsumo, la creación de techos verdes –donde se siembran diversos alimentos para la autogestión familiar–, el diseño de cocinas ecológicas –para reducir el consumo de combustible–, la búsqueda de procesos más sanos en la preparación de alimentos o el uso de materiales más económicos y menos contaminantes. Los talleres y grupos de trabajo cambian constantemente, esto depende de las propuestas de las y los participantes.

> En Unitierra conocimos las ideas de Iván Ilich, las ideas de Gustavo Esteva, las ideas de Marx. Mi compañera estaba en un grupo de medicina tradicional que se hacía en la Unitierra, se juntaban para hacer pomadas, jarabes, tinturas. También había un seminario de crítica al patriarcado. Había un grupo de compras en común, donde cada semana nos juntábamos para comprar a productores locales y luego se repartía aquí en la Unitierra. Teníamos una radio, la radio Tlayuda. A mí me tocó estar en los huertos urbanos, arriba en la azotea de la Unitierra. De venir de una carrera súper teórica, que en la universidad era sólo leer, leer, pero nunca había como esa conexión con la realidad. Hicimos un montón de cosas, festivales culturales, una cuestión con una gente de Eslovenia sobre el trabajo informal. (Juan Morales, Comunicación personal, 13 de marzo del 2021)

Estas actividades son las que les permiten recuperar cierto conocimiento que se gesta en las comunidades, entrar en diálogo con los oficios y saberes comunitarios, que ellos denominan como “recuperar la tradición”.

> La escuela te enseña a irte y que el éxito está hacia afuera, o sea que en tu lugar va a ser muy difícil que seas exitoso. Con el tema de la desescolarización, algo que me pasó fue que me permitió regresar en vez de irme y, con el tema del cacao, porque allá donde nací se siembra cacao, ya había como una conexión entre el hacer aquí, que era la cooperativa, y la familia allá, que siembra el cacao. Entonces fue regresar con el abuelo, con la abuela, preguntarle cómo y cuándo se siembra. (Raúl Hernández, Comunicación personal, 16 de febrero de 2021)

Por supuesto las complejidades son bastas al remar en contracorriente: dificultades económicas para el pago de insumos, de rentas, o complejidades en la producción y en el intercambio de los productos son cuestiones a resolver en su cotidianidad. Buscar la autogestión y la autonomía en los procesos de reproducción es un trabajo arduo, aprender a organizarse en colectividad y pelear contra la visión individualista y competitiva dominante en la sociedad es uno de los principales retos a los que se han enfrentados algunos de los proyectos de la Unitierra, Oaxaca, según comentan algunos de sus participantes.

4.3. Poder, organización y proyecto político

En la Unitierra, Oaxaca el tema del poder político y social se teoriza y se práctica constantemente. Para algunas personas que participan en ese espacio el poder no se entiende como una cosa o un objeto que algunos tienen y otros no, una cosa que por lo tanto se debe alcanzar. El poder que sólo se ve arriba y al que habría que llegar. Más bien, el poder se concibe como una relación social que se puede romper y cambiar en las prácticas concretas. Entenderlo de esta manera facilita que la Unitierra se mueva en la inmediatez, construyendo alternativas y autonomía desde lo propio, cambiando las formas de relacionarse en lo inmediato.

Esta posición teórica y política –considerada como localista– ha sido criticada desde otras posiciones de izquierda. Desde un marxismo más clásico se asegura que pensar en términos locales, donde se busca la construcción de proyectos autonómicos desde la inmediatez, frena un cambio estructural más amplio necesario para la transformación social. Se sostiene que el localismo distorsiona la perspectiva por un cambio nacional donde se termine con gobiernos capitalistas y se instale un estado diferente con instituciones democráticas y con intereses dirigidos hacia los sectores subalternos. Si no se lucha por un gobierno de izquierda anticapitalista, difícilmente se podrán alcanzar cambios radicales para los campesinos y los pueblos originarios (Oprinari, 2020).

Desde la Unitierra, Oaxaca se considera que, más allá de conquistar ese poder institucional y después democratizarlo, es más viable construir espacios desde abajo que de apoco vayan haciendo obsoletas dichas instituciones. Es decir, la lucha contra las instituciones poco democráticas del Estado se piensa a partir de la construcción de espacios e instituciones alternativas que desaparezcan la necesidad social de las instituciones del Estado. Se podría entender como una pretensión localista que propone construir puentes o redes entre los "diversos abajos" en lugar de hegemonizar las prácticas políticas desde arriba.

Uno de sus fundamentos filosóficos se puede definir a partir de la siguiente idea: intentar cambiar las cosas como único fin es una tarea sumamente compleja y desgastante, por ello, en lugar de esto, se propone canalizar toda esa energía en construir algo nuevo, crear alternativas desde abajo. En este espacio se sostiene que pensar en grandes cambios globales puede llegar a impactar e inmovilizar a la gente, más bien se exhorta a construir espacios horizontales desde la inmediatez, desde el contexto más cercano.

5. Vínculo y trabajo con las comunidades

La Unitierra, Oaxaca ha construido vínculos con diversos pueblos oaxaqueños, por ejemplo, con comunidades del Istmo de Tehuantepec como Ixtepec, Comitancillo o Ixhuatán; también con diversas comunidades de la Sierra Norte de Oaxaca. La cercanía con estas dos regiones surge gracias a que varias personas de estos lugares colaboraron y aprendieron en la propia Unitierra, posteriormente, al regresar a su comunidad de origen, impulsaron diversos proyectos que se trabajaron en conjunto con ésta.

Algunas de las actividades que se han hecho en los últimos años en el Istmo fueron, por ejemplo, un proyecto que surge después del terremoto del 2017 que se denominó *La reconstrucción del hábitat* y se trabajó en conjunto con otras organizaciones y asociaciones civiles. Se comenzó haciendo un diagnóstico de las viviendas afectadas por el sismo para ver si podían reconstruirse, recuperando la arquitectura regional, con techos altos para propiciar la ventilación y ajustadas al clima de la zona. Este proyecto surgió como rechazo a algunas constructoras que comenzaron a hacer negocio en la región, construyendo casas de tipo interés social como las que se construyen en las ciudades.

> Hubo algunos proyectos de constructoras en alianza con instituciones de gobierno que demolieron esas casas afectadas, que decían no se puede reparar hay que demoler para construir una nueva, pero eso generó algunos problemas con la gente porque lo que comenzaron a construir fueron casas de cemento donde la gente no vive porque se muere de calor, porque son casas pequeñas, ahí necesitas techos altos y materiales frescos para que se ventile porque hace muchísimo calor, ese es uno de los proyectos la reconstrucción del hábitat. (Paula Gómez, Comunicación personal, 30 de marzo del 2021)

Estos proyectos buscan trabajar con la gente directamente para que exista una mayor participación de las comunidades y que sean ellas quienes tomen las decisiones. Otro proyecto que se ha estado trabajando en el Istmo de Tehuantepec, en conjunto con asociaciones civiles como el Instituto de la Naturaleza y la Sociedad de Oaxaca, ha sido el denominado *El Istmo es nuestro* que fue una pesquisa con las organizaciones y las comunidades de la zona del Istmo para conocer sus propuestas sobre el megaproyecto denominado como “el corredor transístmico o interoceánico”. Se han hecho diversas críticas al proceso de consulta que se ha realizado en las comunidades por parte del gobierno por ser poco democrático y sin la información necesaria, ni análisis profundos sobre el impacto ambiental y social. En muchas partes de esta región también existe gente que está a favor del proyecto, sobre todo por la idea de que habrá una derrama económica y ciertos beneficios sociales y se crearan nuevos empleos, no sólo para la población local sino incluso para población migrante.

En este contexto, según cuenta la gente de la universidad, se concibió la idea de hacer una indagación que no acentuara esta diversidad de posturas, sino que buscara más una especie de diálogo entre la población y el gobierno; sin embargo, se asegura que ese proyecto de todos modos se va a imponer. Aun así, se recuperaron algunas ideas alternativas independientes de las del gobierno y las transnacionales. Roberto Flores, uno de los coordinadores del proyecto, señaló que:

> Se quiso introducir una discusión alternativa de qué es lo que quiere la gente, las organizaciones, las comunidades y se hizo una pequeña exploración que condujo a esta publicación que se hizo que se llama *el Istmo es nuestro*, que es una recopilación histórica y geográfica y luego plantea este asunto de bueno qué es lo que la gente del Istmo realmente quiere. Fue como el marco de referencia y creo que tuvo mucha resonancia en muchas organizaciones que encontraron en esto, pues una especie de fundamento de sus luchas, muchas de ellas de carácter territorial o de reivindicación cultural. (Comunicación personal, 12 de septiembre de 2021)

Según nos dicen los coordinadores, el trabajo realizado provocó mucho interés en otras organizaciones y fundaciones, como *Pan para el mundo,* que se interesaron en el proyecto y decidieron apoyar a la Unitierra, Oaxaca para profundizar la investigación. Así se continuó con las investigaciones y actualmente se está trabajando en un segundo libro que pretende definir más a fondo cuáles son los criterios a tomarse en cuenta para hacer un plan que recupere la opinión y las propuestas de las organizaciones de la zona. Se proponen trabajar sobre:

> Lo que nos parece que está faltando, los temas que siempre nos han preocupado: el agua, la comida, las formas alternativas de sanar y sobre todo qué se puede hacer para reforzar la capacidad de las propias organizaciones en proteger sus espacios autónomos. (Ramón Serna, Comunicación personal, 12 de abril de 2021)

"El producto de esto será un segundo libro que incluirá una propuesta crítica al proyecto del gobierno, además pondremos algunos ejemplos de cosas que se están haciendo y que van en una dirección prometedora" (Roberto Flores, comunicación personal, 12 de septiembre de 2021).

Desde la universidad existe una fuerte crítica a las imposiciones gubernamentales que se aplican en la región. El desarrollo para las comunidades que se plantea desde las empresas privadas (construcción, turismo, transporte, energía) no es aceptado por algunas comunidades organizadas, en la medida que impone un único modo de "progreso", además de los efectos negativos que históricamente ha dejado en términos ambientales y sociales.

Cada comunidad y región tiene sus propias formas de vida y organización, las cuales son distintas entre sí. Por ello, se enfatiza la necesidad de que cada población decida qué es lo que quiere realizar como proyecto comunitario. En este sentido, Diana Valencia declaró:

> [...] que se recupere una mirada propia que va a ser bien diferente de comunidad en comunidad y eso es algo que, a veces, es difícil entender porque uno tiene sus ideas de cómo debería ser mejor, pero nada más de un lugarcito a otro piensan distinto y aquí lo que las comunidades nos han demostrado es que tienen la capacidad para gestionar los recursos de una manera de menor impacto con la naturaleza y mayor provecho para todos y para todas. (Comunicación personal, 29 de marzo del 2021)

En algunas comunidades se ha mostrado que la relación con el medio ambiente y sus medios de producción suele ser de menor impacto y con un mayor aprovechamiento comunitario. Paula Gómez y Diana Valencia sugieren que la crítica al desarrollo por parte de las comunidades se percibe en aspectos concretos a través de proyectos comunitarios.

> Existen diversas regiones de Oaxaca donde la madera fue comercializada por empresas extranjeras por mucho tiempo, en los años setenta y ochenta hubo una fuerte revuelta para recuperar la madera y ahora tienen cooperativas que están administradas por la comunidad con mueblerías en Ixtlán, en Guelatao. También tienen proyectos ecoturísticos en comunidades como Lachatao o Calpulalpan, ahí las comunidades gestionan los recursos del ecoturismo y es dinero para la comunidad, no es que se estén enriqueciendo en lo individual. (Diana Valencia, Comunicación personal, 29 de marzo del 2021)

Las comunidades van respondiendo a los problemas a los que se enfrentan según sus posibilidades, construyendo alternativas de vida social. Según se advierte, en los últimos meses, a partir de la pandemia por el COVID-19, se posibilitó una reflexión más profunda en diversas partes de Oaxaca. En las comunidades de la Sierra Norte se decidió cerrar las entradas para proteger a la comunidad y, a partir de ahí, se tomó conciencia de la fuerte dependencia que se tiene de

los productos externos, por lo que se vio la necesidad de volver a sembrar y producir para poder resistir el desabasto de insumos y ser autosuficientes. También se cerraron las puertas a empresas productoras de refrescos de cola y pan industrial y, asegura Paula Gómez, a partir de ahí,

> ...se dan cuenta que eran muy dependientes de productos externos y entonces empiezan a decir, uno, debemos volver a sembrar lo que compramos fuera y dos, son productos que nos enferman, los refrescos de cola, el azúcar, los conservadores, entonces cerramos el paso y de alguna manera nos cuidamos también de la chatarra. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2021)

A partir de estas experiencias, en conjunto con otras universidades como la Universidad Iberoamericana, se realizaron investigaciones para recuperar y aprender cómo las comunidades resistían ante la pandemia, creando sus propias estrategias de sobrevivencia. Al respecto Diana Valencia refirió que:

> Nosotras al ir y conocer esto y al escribirlo vamos empapándonos de ello, entonces no es como una recuperación tal cual, creo que es una convivencia cotidiana con estos saberes y los ponemos al centro y los vamos difundiendo para que la gente se entere que hay otras maneras de vivir. (Comunicación personal, 29 de marzo del 2021)

Este es el aprendizaje que, desde la Unitierra, Oaxaca se denomina como vivencial. Además, enfatiza Diana Valencia:

> estos son otros modos de operar que están sucediendo ahora mismo, que no son sólo ideales o utópicos, sino que las comunidades ya lo están intentando, por ello se ve necesario recuperarlo, apoyarlo y aprenderlo desde un vínculo estrecho y en interrelación vivencial. (Comunicación personal, 29 de marzo del 2021)

A partir de estos trabajos vivenciales también surgieron un par de libros donde se recuperan las formas alternativas de resistir, de sanar y de vivir aprendiendo de los problemas surgidos por la pandemia.

6. Conclusiones

A partir de los datos recabados se puede concluir que el tipo de interculturalidad que se práctica en la Unitierra, Oaxaca, es una interculturalidad crítica que recupera el saber de las comunidades y sus modos de vida para producir un intercambio de conocimientos y un dialogo de vivires y haceres. Se da una vinculación directa con las comunidades y se busca un tipo de convivencia y mejoría social y comunitaria basada en la diversidad cultural y en las cosmopercepciones de los propios pueblos.

La diferencia cultural de las diversas comunidades oaxaqueñas es recuperada como estrategia política para resistir a imposiciones sociales y culturales. Se encuentra en la diversidad comunitaria una oportunidad de agencia social y vida digna en contra de los intereses del mercado, haciendo de la diversidad cultural una recuperación de conocimientos múltiples que proponen valores sociales y comunitarios antes que valores mercantiles, así como de solidaridad, reciprocidad y dignidad, fundamentales para la autodeterminación de las comunidades. La diferencia cultural, la relación con la naturaleza, los modos de organización y producción de la vida, más que una esencia natural incuestionable, se retoman como una estrategia de resistencia a la imposición hegemónica del desarrollismo capitalista en sus versiones neoliberal y posneoliberal.

La Unitierra, Oaxaca es un espacio muy particular que no sólo critica la educación y la política hegemónica, sino también ciertas posiciones de izquierda respecto a la educación y la interculturalidad y la manera en que la sociedad se relaciona con las instituciones. Algunos aspectos que comúnmente son señalados y que quedarían por indagar en espacios como la Unitierra, Oaxaca son los siguientes:

1. Se ha señalado críticamente que las perspectivas teóricas y políticas que dan fundamento a estos espacios suelen tener una posición localista que deja de lado problemas relevantes a nivel nacional y la exigencia de cambios estructurales para el beneficio de los pueblos originarios, afrodescendientes y las clases subalternas.

2. Se cuestiona la desvinculación radical de los problemas de la educación pública y de las instituciones gubernamentales. Se señala que apartarse totalmente de las instituciones educativas del Estado mexicano puede encausar a dejar de lado el trabajo por una educación pública con compromiso social cuya responsabilidad de ser impartida recae en el Estado.

No obstante, según las entrevistas y la literatura revisada, se puede argumentar que la Unitierra, Oaxaca (aunque lleva el nombre de universidad), no pretende ser un espacio educativo como tal, sino más bien un espacio de encuentro entre la diversidad para compartir y hacer cosas juntos por el bien comunitario. Se auto conciben más como un espacio y una red de aprendizaje, estudio, reflexión y acción.

Referencias

Bautista, E., & Briseño, L. (2010). La educación indígena en Oaxaca, entre la pedagogía y la política. *Matices: Revista de Posgrado, 5*(11), 133–146. http://www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/view/25705

Beltrán, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 4*(7), 1-6. http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2012.7.45247

Farías, I. (2020), Fundamentos teóricos de la desescolarización. En C. Monié & C. Roja (Comp.) *Más allá de la escuela: historias de aprendizaje libre* (pp. 73-80). El Rebozo Palapa Editorial.

Gonzáles, A. (2019). *De la construcción de conocimientos a los tejidos del aprendizaje en autonomía. Una mirada a los procesos de alternativa a la educación en la Universidad de la Tierra.* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chiapas).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill Education.

Illich, I. (2006). Alternativas. En V. Borremans & J. Sicilia (Rev.) *Iván Illich. Obras Reunidas I.* Fondo de Cultura Económica.

Nava, E. (2018). *Totopo al aire. Radio comunitaria y comunalidad en el istmo de Tehuantepec.* CIESAS.

Oprinari, P. (2020, febrero 23). Resistencia, Rebelión y Revolución: debates con el autonomismo. *La izquierda diario*. https://cutt.ly/uKhHWvu

Pronunciamiento del Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca (2008, mayo 27). *Soberanía popular.* https://cutt.ly/5KhHGkI

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 5-39.

Re-learning Hope: A story of Unitierra (2016). Universidad de la Tierra. [Video]. https://unitierraoax.org/archivos/

Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En B. Baronet y M. Tapia Uribe (Coord.) *Educación e interculturalidad. Política y políticas.* (pp. 23-48). UNAM/CRIM.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y Fronteras de la Identidad*, 151, 1-9.

Universidad de la Tierra Oaxaca (2021). *Archivos y materiales*. https://unitierraoax.org/

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya Yala–Instituto Científico de Culturas Indígenas.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III-CAB.

Walsh, C. (2009, noviembre 17). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari.*

Zaldivar, J. (2015). *La Universidad de la Tierra en México. Una Propuesta de aprendizaje convivencial.* Globalia.

AUTOR

José Leonel Vargas Hernández. Profesor de asignatura en el Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciado y Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM y Doctor En Ciencias Políticas Y Sociales por la Misma Universidad.

De la protesta a la propuesta: creatividad territorial como dispositivo metacognitivo en una propuesta de educación popular ambiental desde la Región del Biobío, Chile

From protest to proposal, territorial creativity as a metacognitive device in a popular environmental education proposal from the Biobío Region, Chile

Débora Ramírez-Rojas; Esteban Flores-Haltenhoff



RESUMEN

Esta publicación comparte conclusiones rescatadas mediante la sistematización de experiencias a partir de una propuesta formativa que obedece a un diagnóstico de organizaciones socioambientales ubicadas en *zona de sacrificio ambiental* en cinco áreas. La propuesta extractiva en el territorio avanza en diferentes frentes, entre ellos la planificación territorial con participación deficiente y la educación ambiental para el capital en una alianza público privada que se expresa en marketing empresarial y políticas públicas medioambientales y educativas. Este proyecto neoliberal mantiene a las organizaciones en la reacción. El artículo condensa una propuesta de educación popular ambiental construida con la retroalimentación de organizaciones socioterritoriales que pone en el centro la creatividad territorial con bases en la idea de continuidad, la memoria territorial preextractivista, la realidad ecológica del territorio, y la creatividad social, compartiendo y construyendo saberes científicos y comunitarios en lenguajes multisensoriales. La creatividad territorial funciona como dispositivo metacognitivo del proceso formativo apostando a co-diseños que denotan una transformación en la relación sujeto naturaleza, permiten una respuesta creativa frente a las amenazas extractivas y fortalecen el entramado organizativo con el fin último de avanzar en autonomía y respuestas resilientes a los efectos del extractivismo en el territorio.

Palabras clave: Educación popular ambiental; sistematización de experiencias; creatividad territorial; continuidad.

ABSTRACT

This publication shares conclusions drawn from the systematization of experiences from a training proposal based on a diagnosis of socio-environmental organizations located in an environmental sacrifice zone in five areas. The extractive proposal in the territory advances on different fronts, among them territorial planning with deficient participation and environmental education for capital in a public-private alliance that is expressed in corporate marketing and public environmental and educational policies. This neoliberal project keeps organizations in reaction. The article condenses a proposal for popular environmental education built with the feedback of socio-territorial organizations that puts at the center territorial creativity based on the idea of continuity, pre-extractivist territorial memory, the ecological reality of the territory, and social creativity, sharing and building scientific and community knowledge in multisensory languages. Territorial creativity works as a metacognitive device of the training process, betting on co-designs that denote a transformation in the subject-nature relationship, allow a creative response to extractive threats and strengthen the organizational framework with the ultimate goal of advancing autonomy and resilient responses to the effects of extractivism in the territory.

Keywords: Environmental Popular Education; systematization of experiences; territorial creativity; continuity.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.65
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21065
Quito, Ecuador

Enviado: mayo 03, 2022
Aceptado: junio 18, 2022
Publicado: junio 30, 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua

AUTORES:

Débora Ramírez-Rojas
El Colegio de la Frontera Sur - México
debora.ramirez@posgrado.ecosur.mx

Esteban Flores-Haltenhoff
El Colegio de la Frontera Sur - México
efloreshal@gmail.com

CONFLICTO DE INTERESES
La autora declara que no existe conflicto de interés posible.
FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.
AGRADECIMIENTO
A las organizaciones socioambientales de la Región del Biobío (especialmente con las que colaboramos) y a la Dra. Limbania Vásquez por su guía en este artículo.
NOTA
Este artículo no es producto de un trabajo anterior.

PUBLISHER



1. Introducción

Desde el *boom* de los *commodities* del año 2003 y el alza en el valor de las materias primas producidas por el aumento de la demanda del norte global, se comienza a vivir en América Latina una etapa neoextractivista donde conviven narrativas ambivalentes asociadas a despojo y saqueo desde los territorios en resistencia, pero también al crecimiento económico y ventajas comparativas, impulsadas por políticas de gobiernos conservadores y progresistas a lo largo del continente (Svampa, 2019).

En este ciclo, las resistencias de los pueblos frente al extractivismo son consideradas externalidades "aceptables" desde los gobiernos, al compararlas con los beneficios monetarios del "desarrollo". Svampa (2012) lo menciona en su planteamiento sobre el "giro ecoterritorial de las luchas", el cual responde a dinámicas de "acumulación por desposesión" en los territorios, como fenómeno de acumulación de capital continuo (Harvey, 2004) y expansivo, consolidando lo que Coronil (2002) ha nombrado como "sociedades exportadoras de naturaleza" que satisfacen las necesidades del norte global presionando continuamente el entorno y sus habitantes, llevándonos a superar los límites ecológicos de los ecosistemas.

En esta línea, Ramos (2015) explicita las dinámicas de despojo y apropiación territorial, destinadas a "monocultivo"; "acceso, gestión y usufructo de recursos" (mineros, energéticos y no energéticos); y "conservación o apropiación verde de las tierras" (pp. 43-44), manejando estas zonas productivas con prácticas que interrumpen los ciclos ecológicos, afectan la reproducción de la vida y destruyen los refugios para la resiliencia.

Svampa (2019) analiza las respuestas de los territorios, distinguiendo cuatro matrices político-ideológicas que desarrollan sus propios formatos de organización, estrategia, formación y lenguajes. Estas matrices son: "indígena-campesina comunitaria" sostenida por la memoria, resistencia ancestral y derechos colectivos; "populista o nacional-popular", con énfasis en un estado redistributivo, afirmación de la nación y una apuesta por el movimiento de masas; "matriz clasista", con perspectiva marxista partidaria que mantiene como sujeto revolucionario al obrero, como contradicción la lucha de clases y como utopía el socialismo; y finalmente la matriz "autonomista", inscrita en la "memoria corta" de los movimientos sociales con valores esenciales como autonomía, horizontalidad y democracia por consenso (pp. 42-43). En estos contextos se generan alianzas más o menos perdurables entre organizaciones indígenas, territoriales, socioambientales, de la sociedad civil y del mundo académico que pretenden aportar en la resistencia y construcción de alternativas.

Este artículo tiene como objetivo compartir una apuesta de educación popular ambiental para zonas de sacrificio ambiental (García et al., 2017) en dinámicas reactivas a la amenaza extractivista. Para ello, exponemos los nudos críticos de nuestra experiencia, un diagnóstico del proceso de las organizaciones socioambientales en cinco tópicos que fundamenta una propuesta transdisciplinar a través de las metodologías participativas, educación popular y diálogo de saberes, y la descripción del concepto creatividad territorial como dispositivo metacognitivo y aporte a las luchas territoriales en un vuelco propositivo.

1.1 Contexto chileno y la región del Biobío

En los años noventa del siglo pasado, los primeros conflictos ambientales mediáticos en Chile surgen de la defensa del pueblo mapuche frente a la construcción de las primeras represas del río Biobío, centrales Ralco y Pangue (Nelson, 2013 y López, 2020). Esta defensa liderada por las hermanas Quintreman es la expresión contemporánea del despojo del territorio mapuche generado por el estado chileno (Correa-Cabrera, 2017). Actualmente, en la región del Biobío, la continuidad del despojo se expresa en: monocultivos agroquímicos (forestal y agrícola); desarrollo energético (represas, eólicos, termoeléctricas y redes de distribución); minería (lantánidos y áridos) e infraestructura (ampliación de puertos y expansión urbana), solo en mayo del 2022 suman 1,879 proyectos en el Sistema de Evaluación Ambiental (SEA), de los cuales 34 están en proceso de evaluación y 1,148 han sido aprobados (SEA, revisado, 16 de mayo del 2022).

1.2 Contexto territorial

Chile es un país sudamericano ubicado en la cara oeste de la cordillera de los Andes con una población que ronda los diecisiete millones y medio de personas (INE, 2018). La región del Biobío está ubicada entre el 36º26' y 38º29' latitud sur, con una superficie de 24.021 kilómetros. Su población alcanza los 1.670.590 (51.3% mujeres, 48.7% hombres según la biblioteca del congreso nacional de Chile) y el 14.8% de los hogares no cuenta con servicios básicos (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2020). En los últimos 15 años hemos lidiado con la disminución de las precipitaciones, como se expone en el reporte anual de la evolución del clima en Chile del año 2021 (Dirección General de Aeronáutica Civil, 2021), donde se muestra que desde el año 2007 el déficit anual de precipitaciones ha sido entre 20 y 40%. Esto ha secado el territorio por lo que actualmente cerca de 40 mil habitantes de 45 comunas de la región dependen de una dotación diaria de 150 litros (Arellano, 2017) entregada por camiones aljibe, generando filtraciones de recursos públicos en soluciones no definitivas, que ni siquiera cubren el uso para cocina y baño. Además, el Visor de Sequía del Ministerio de Bienes Nacionales, muestra que 50% de la población urbana y 24% de la rural, tendrá en riesgo su fuente de agua para uso doméstico en los próximos diez años.

La institucionalidad del agua en Chile (Código de Aguas de Chile, 1981) se basa en "derechos de aprovechamiento de aguas", considerados bienes transables que se entregan a privados de forma gratuita y perpetua, lo que facilita la concentración de derechos en empresas privadas como mineras y agroindustrias, generando consecuencias sociales, ambientales y económicas (Guerrero-Valdebenito et al., 2018). Esta concentración del agua, la disminución en la calidad de vida y la desaparición de alternativas de subsistencia, han producido que las comunidades, transformen el uso de sus suelos desde zonas agrícolas a terrenos forestales, donde los árboles acceden a capas más profundas del suelo en busca de agua, profundizando la pérdida de humedad de las capas superiores y la sequía en las cuencas. El crecimiento de las superficies con plantación forestal se ha dado a una tasa anual de 2.5% desde 1998, ocupando terrenos de praderas y matorrales en 21%, terrenos agrícolas en 14%, bosque mixto 8,8%, humedales 1,6% y bosque nativo en 1,1% (Vergara Díaz et al., 2018).

Esta realidad genera migración desde zonas rurales y centros urbanos campesinos hacia grandes ciudades, la que se observa en el cierre de 217 establecimientos educacionales rurales en la región del Biobío desde el año 2000 al año 2016, que representaban 30.2% del total de escuelas existentes el año 2000 (Muñozo *et al.*, 2020) abandonando las posibilidades de restauración territorial, memoria y acervo local. En este contexto, los territorios con continuas amenazas a la vida por parte del extractivismo han sido definidos como "zonas de sacrificio ambiental" (García et al., 2017).

1.3 Resistencias territoriales

Habitar en una zona de sacrificio ha despertado la necesidad organizativa y de colaboración, vinculando inclusive a organizaciones con base en otras temáticas a la preocupación por el medio ambiente. Tanto la lucha contra GNL Talcahuano, Penco-Lirquén y Tomé (2013-2017), como el "V Encuentro plurinacional por el agua y los territorios" (2017) desarrollados en la región, contaron con la colaboración de grupos estudiantiles, feministas, territoriales, mapuche, entre otros. En 2019, al calor del estallido social chileno, se conformaron cabildos temáticos y asambleas barriales (Zazo, 2022) y surgió la "Asamblea Ambiental Biobío" constituida por 120 organizaciones ambientales, permitiendo el encuentro y colaboración sostenida entre organizaciones que antes de ese momento se conocían poco o nada.

Esta asamblea principalmente de matriz político ideológica autonomista e indígena-comunitaria, genera un manifiesto donde denuncian los abusos ambientales, el impacto sobre la tierra y los territorios, la necesidad de alternativas regenerativas y restauradoras y pone en el centro la necesidad y demanda de un buen vivir. Esta idea se nutre del concepto mapuche de Küme Mogñen, entendido como equilibrio entre persona, naturaleza y espiritualidad (Narváez y López, 2012) y que hace parte del discurso colectivo. Esta red de redes y organizaciones crea un espacio colaborativo y formativo que funciona por comisiones y que a través del tiempo muta y se transforma, pero que mantiene el principio de colaboración en red.

1.4 Extractivismo y educación ambiental para la ecología del capital

El sistema extractivista chileno colabora con la educación ambiental para la ecología del capital (EAPEC), la que mediante su implementación en aula y campañas gubernamentales y publicitarias, orientan la responsabilidad ambiental hacia los individuos y núcleos de convivencia, sin tocar al modelo extractivista. Esta educación es también llamada educación para la sustentabilidad y, según Calixto Flores (2010), su finalidad es mantener la explotación constante de la tierra, asegurando los actuales niveles de desarrollo y consumo.

Según Prosser-Bravo y su equipo (2020), la EAPEC en la educación formal es percibida por las y los adolescentes como deficitaria, reconocen que el programa carece de metodologías que permitan fijar objetivos ambientales, reclaman vacíos en la información que se entrega sobre los territorios y la invisibilización de las problemáticas socioambientales con que conviven. Esto se

condice con la perspectiva de Restrepo (2020) sobre la EAPEC, donde plantea que esta busca un equilibrio pedagógico que perpetúa la sobrevivencia del neoliberalismo en la subjetividad de la conciencia humana como única forma de vida viable, construyendo un marco normativo, discursivo y pedagógico que le sustenta, a pesar de las evidentes externalidades e injusticias ambientales que impone a los territorios.

Esta EAPEC también es visible en campañas de educación pública desarrolladas por los sucesivos gobiernos postdictadura, con ejemplos emblemáticos como el del uso racional del agua por la población con la campaña "Dúchate en 3 minutos" (Ministerio de Medio Ambiente, 2019), omitiendo los datos que demuestran que el sector agrícola de exportación es el mayor usuario de agua en Chile (72%), luego el agua potable domiciliaria y el consumo industrial que se calcula en 12% y 7% respectivamente (Mesa Nacional del Agua Chile, 2022). En esta estadística no se considera el sector forestal quienes no solicitan derechos, pues sus árboles no requieren riego y se hidratan directamente desde la humedad del suelo. Sin embargo, una aproximación de su consumo se calcula considerando las 3,3 millones de hectáreas de monocultivo con al menos 1000 árboles por hectárea, consumiendo 100 litros de agua diarios (Cidrás, 2020), por lo que la proporción de consumo domiciliario es mucho menor al 12%.

En la misma línea, la campaña "Que tu huella sea positiva" (Ministerio de Medio Ambiente de Chile, 2020) pretendiendo adaptarnos al cambio climático, propone medidas individuales para detener incendios forestales, como manejo de fogatas, y no interpela a la industria forestal sobre disminución de densidades, uso de cortafuegos o planificación por cuenca. También propone medidas para reducir plásticos desechables e incentivar el reciclaje, haciendo caso omiso a las tasas de producción de material particulado de las industrias y los niveles de saturación atmosférica (Remaggi et al., 2019).

1.5 Educación Popular ambiental como catalizador de soberanía territorial

La educación popular se consolida en el siglo XX, a partir de la década de 1960, como un ejercicio pedagógico crítico para el mejoramiento de la práctica educativa (Calixto Flores, 2010). Paulo Freire marca este proceso con sus obras *Pedagogía del oprimido* (1968), *Pedagogía de la Esperanza* (1993) entre otras. Posterior a Freire, la relación sujeto-naturaleza se asienta como parte de la relación de los educandos con sus medios y posteriormente en los años dos mil Gadotti (2002) vincula educación popular y desarrollo sustentable en una "ecopedagogía". Estas pedagogías alternativas apuestan por la transformación de las relaciones del sujeto-naturaleza; incorporan visiones indígenas, valoran los sistemas de conocimiento local e incorporan la justicia social y ecológica.

En nuestro contexto territorial, las organizaciones ambientales requieren formación en materia ambiental y otros ámbitos complementarios para enfrentarse de manera efectiva a la amenaza extractivista. Así, se han generado diversos espacios de formación enfocados en la educación para la reacción, donde diferentes organizaciones con saberes técnico-científicos

se disponen a colaborar con estas necesidades formativas. Esta se ha materializado en foros, seminarios, huertos comunitarios, recorridos vivenciales, entre otras. Estas prácticas, si bien son un aporte, pocas veces son sistemáticas y progresivas, por lo que suelen convertirse en experiencias particulares.

2. Metodología. La sistematización de experiencias

Las reflexiones que presentamos nacen de la metodología de sistematización de experiencias, que nos permitió a partir de nuestras prácticas y vivencias específicas no generalizables, construir conocimiento, siendo capaces de ponerlo al servicio del diálogo con grupos de inquietudes similares (Díaz, 2021), a partir de la experiencia de la organización de la sociedad civil Fundación Manzana Verde, relativa a procesos formativos con organizaciones de defensa territorial de la región del Biobío en Chile. Para esto aplicamos la propuesta de Clocier (2014) donde se detallan tres procesos fundamentales para la sistematización: reconstrucción de la historia, análisis crítico de la experiencia y comunicación de aprendizajes y difusión. Para su ejecución nos basamos en Eizaguirre et al. (2004) con su herramienta: el caracol de la sistematización. Este comprende seis etapas que se desarrollaron en sucesivos encuentros de diálogo interorganizacional: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo, puntos de llegada y complementar y elaborar conocimiento. El levantamiento de información se realizó mediante metodologías participativas para la recuperación de memoria, reflexión en base a preguntas detonantes, diálogo interior y diálogo compartido. Del resultado de las distintas etapas del proceso se han rescatado para este artículo los aspectos fundamentales que consideramos constituyen un aporte al saber colectivo: puntos de partida o diagnósticos; puntos de inflexión del proceso; reflexiones críticas en torno al conjunto de experiencias y claves que constituyen la construcción de la propuesta formativa.

3. Desarrollo

3.1 Imaginando desde la teoría y la protesta

Cuando construimos el espacio colectivo transdisciplinario compartíamos un diagnóstico de necesidades territoriales y líneas metodológicas que incorporaban: la necesidad de restauración del ciclo hidrológico en las cuencas, la recuperación de la continuidad ecológica, una visión de planificación urbana policéntrica, accesibilidad universal, perspectiva de género y alternativas productivas sustentables. Estas propuestas nacían de los bagajes disciplinares de los miembros del equipo en las áreas de hidrología (Di Baldassarre et al., 2019; Skoulikaris, y Zafirakou, 2019); urbanismo y movilidad (Whitelegg, 1997; Harvey y Sánchez, 2015); y planificación territorial sustentable (Pesci et al., 2007); las que se materializaron en propuestas de planificación territorial para zonas de sacrificio extractivista, generando modelos de ordenamiento territorial que integraban zonificaciones exclusivas para actividades productivas restauradoras, limitaban usos extractivistas y generaban zonas de protección absoluta para resguardo del ciclo hidrológico. Propuestas que pretendíamos divulgar para encantar y movilizar a las comunidades, llamándolas a apropiarse de ellas y llevarlas adelante. Si bien estos proyectos tuvieron una gran recepción en el ambiente académico, en el mundo social no generaron el eco que imaginábamos.

Las comunidades plantearon sentirse ajenas al lenguaje de la propuesta, carecían de herramientas para interpretar mapas, no asimilaban las medidas recomendadas y principalmente declararon que el plan modificaría de forma drástica sus quehaceres, obligándolos a cambiar sus formas de vida. Finalmente, el principal producto de nuestras jornadas de divulgación de proyectos se transformó en el levantamiento de problemáticas que la comunidad percibía como urgentes y que afectaban sus inmediatos, como instalación de megaproyectos, microbasurales, abastecimiento de agua, tránsito de camiones, accesibilidad universal o problemas de empleo y vivienda.

Así, la organización migra hacia el acompañamiento técnico a comunidades en resistencia frente a proyectos extractivistas mediante el Servicio de Evaluación Ambiental (SEA) aportando en la generación de observaciones sobre los estudios junto a otras organizaciones de la sociedad civil. En estos procesos, las comunidades alcanzaban niveles importantes de organización con expresiones artísticas y asamblearias, logrando en algunos casos evitar la instalación de proyectos y en otros retrasándolos hasta que sus proponentes desistían. Estas victorias circunstanciales provocaban ambientes festivos en las comunidades y posteriores procesos de repliegue o cese de actividades, producto del intenso gasto energético utilizado para reaccionar frente a la amenaza, volviendo a generar condiciones poco propicias para compartir nuestras propuestas transformadoras.

La situación nos lleva a revisar nuestro trabajo, problematizando nuestra incapacidad para compartir visiones de largo plazo. Esto nos obliga a mirar la lógica intervencionista de nuestra propuesta, cuestionar el modo de compartirla, asumir la falta de trascendencia de nuestro quehacer y, sobre todo, enfrentarnos a una verdad básica en forma de pregunta, por muy interesantes que fuesen nuestras propuestas: ¿por qué las comunidades habrían de aceptar y luchar por algo que no nació de ellas?

3.2 Reconversión de la propuesta

En este contexto, nos interpela el estallido social de Chile en 2019 (Jiménez-Yañez, 2020) colaborando en la Asamblea Barrial Concepción Centro y en la Asamblea Ambiental del Biobío. Los procesos desarrollados en estos espacios y el acceso a la realidad de otras organizaciones, nos permitió reconocer la urgencia de integrar un área comunitaria que permitiera levantar información y expectativas locales mediante metodologías participativas (Alberich et al., 2017; García-Montes y Arnanz Monreal, 2019), área que terminará transformando nuestro enfoque de diseño a uno creativo-comunitario con el fin último de co-construcción de propuestas territoriales.

Esta etapa del proceso se construye a partir de un segundo diagnóstico en base a conclusiones comunes que se repetían consistentemente en las organizaciones en cinco áreas y que se interrelacionan desde la formación. Hemos organizado este diagnóstico II en la Tabla 1.

Tabla 1. Diagnóstico interno en 5 áreas de las organizaciones socioambientales en la región del Biobío en red durante 2019-2020, a partir de la relación, observación y diálogo con ellas

Diagnóstico II				
Diagnóstico desde la "Formación" (n)	**Protesta/Propuesta (a)**	**Relación sujeto naturaleza (b)**	**Incidencia en toma de decisiones (c)**	**Comunidades y organización social (d)**
1. Vacíos en el saber ecológico comunitario producto de procesos educativos formales deficientes con falta de pertinencia territorial.	Escasa comprensión del funcionamiento del territorio y el rol de las comunidades en su salud, esto imposibilita la creación de propuestas desde las organizaciones.	Falta de comprensión de la continuidad ecosistémica limita la conciencia de pertenencia humana a los ciclos naturales (ejemplo: no se reconocen parte de sus cuencas hidrográficas ni sus ciclos).	Los vacíos actúan como limitantes de la participación efectiva en el SEA, generando asimetrías entre comunidades y proponentes técnicos, reduciendo los procesos formativos comunitarios a matrices de impacto del proyecto, sin una mirada de integración de saberes ecológicos aplicables al territorio.	Procesos de formación deficientes y acotados a afectaciones generan que liderazgos y vocerías recaigan en quienes cuentan con mayor lenguaje técnico, limitando la rotación de roles y el enriquecimiento colectivo de la organización.
2. Procesos formativos reactivos, enfocados en lo disciplinar de las afectaciones particulares de la amenaza.	Organizaciones sociales que se definen y organizan desde la reacción y oposición ante amenazas extractivistas con énfasis en la denuncia.	Protección de relación antropocéntrica por sobre la perspectiva ecológica, enfocada en defensa de usos recreativos, y valores paisajísticos.	SEA da plazos acotados para la participación ciudadana, impone agendas urgentes a las organizaciones, obligándolas a la reactividad y alejándose de las propuestas.	Organizaciones reactivas con dificultades para proyectarse en el tiempo si no es a partir de un conflicto. La creación de organizaciones a partir de afectaciones favorece la falta de medidas precautorias para el funcionamiento organizacional cuidadoso y estable.
3. Falta de acceso a estudios territoriales producidos desde la academia, organizaciones de la sociedad civil o instituciones.	Ausencia de divulgación científica permanente en la sociedad niega la capacidad de las comunidades de comprender su territorio y actualizar sus saberes con el acceso a nuevas fuentes de conocimiento limitando los discursos de protesta y la elaboración de propuestas transformadoras.	Impide el diálogo entre conocimientos científicos y saberes comunitarios. Esto resta afectividad ambiental a los procesos, al no dar valor a los saberes del territorio.	La asimetría en la información entre grupos de poder y comunidades, impide la incidencia social en la toma de decisiones, por no lograr discutir con "respaldo" la información presentada por las partes privilegiadas.	Creación de barreras entre academia y comunidades producto del sentimiento de "utilización" comunitaria, al no recibir los resultados de las investigaciones hechas en sus territorios y muchas veces en colaboración con quienes habitan, fortaleciendo así los prejuicios mutuos.

4. Falta de datos/ líneas base territoriales de fuente institucional o comunitaria con el subsecuente vacío de datos y formación.	Falta de líneas base y monitoreo inhibe la posibilidad de contraste con información entregada por estudios de impacto ambiental presentados por los proponentes, manteniendo los discursos de protesta con datos débiles, asimilados o frases preconstruidas generalizadas.	La ausencia de líneas base y monitoreo de variables locales actualizadas, impide conocer a fondo el ecosistema minimizando la interrelación sujeto naturaleza.	La falta de datos comparables dificulta la participación e incidencia efectiva con base científica en procesos del SEA e instancias de planificación territorial.	La ausencia de líneas bases y monitoreo contrastables, genera que frente a la amenaza, se deban construir líneas base de emergencia, dependiendo de especialistas y asistencias técnica, generando relaciones asistencialistas, asimétricas y unidireccionales.
5. Falta de formación para apuestas transicionales.	Propuestas comunitarias con finalidad estética y propagandística, como iniciativas de restauración que no consideran ecosistemas de referencia, funcionando como instancias movilizadoras, pero no como soluciones reales.	Propuestas con fin estético y propagandístico, con foco puesto en el fortalecimiento de la comunidad humana y no en los sistemas ecológicos, llegando a producir daños, como destruir nidos en la arena, o eliminar restos vegetales.	Acceso limitado a alternativas transicionales o propuestas superadoras desde las comunidades, imposibilitando su aplicación en políticas públicas y de planificación territorial.	La agenda extractivista agota la organización comunitaria, y limita su disposición para el desarrollo de propuestas con pertinencia territorial, y se profundiza en ausencia de espacios de cuidado interno y rotación de roles.
6. Falta de formación para apuestas económicas de transformación hacia una matriz productiva sustentable.	Universo de ideas limitado sobre posibles alternativas económicas, impidiendo articular propuestas productivas para el territorio homogeneizado por el extractivismo.	Carencia de conocimiento en producción sustentable, mantiene el imaginario y las condiciones de producción de la apropiación por despojo, aislando aún más a los sujetos de la naturaleza.	Incapacidad de generar propuestas reales que logren incidir en los pocos procesos de planificación territorial que se abren a la ciudadanía.	La falta de alternativas económicas genera desencuentros entre organizaciones y habitantes del territorio que actualmente dependen de trabajos extractivistas y que tiene necesidades urgentes para sostener la vida.
7. Falta de formación cívica, política y transparencia ideológica.	Mientras que en la protesta el encuentro se genera en un campo de alianzas contra un enemigo común, en la propuesta se complejiza el panorama pues se carece de consensos comunitarios profundos y agendas político ideológicas comunes.	La variabilidad ideológica y política que confluyen en un territorio produce que la concepción de relación sujeto/ naturaleza pueda llegar a ser divergente dentro de las mismas organizaciones, convirtiéndose en foco de controversia y división.	La falta de claridad política e ideológica dificulta la generación de alianzas y estrategias comunes que permitan incidir en la realidad. Por ejemplo cuando activistas en época electoral se posicionan con candidaturas no consensuadas y se tensionan o quiebran espacios y alianzas.	Falta de acuerdos comunes y herramientas de formación, toma de acuerdos y discusión, lleva a múltiples organizaciones a crisis internas producidas por falta de diálogo, posicionamiento y consenso. Tampoco favorece la construcción de sus propias ideas a partir de la práctica.

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Propuestas con memoria, transdisciplina y creatividad

A partir del diagnóstico, focalizamos nuestra atención en las deficiencias para la generación de propuestas y los efectos de la reactividad en las organizaciones. Con las habilidades de un equipo de trabajo fortalecido, se elaboró una nueva propuesta de trabajo que toma inspiraciones en las apuestas del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil y su pedagogía en movimiento; la formación para la autonomía rebelde de las y los Zapatistas en el sur de México (Pinheiro, 2015); se enriquece de nuestras experiencias y fracasos previos en educación popular y se fortalece desde el diálogo transdisciplinario y de saberes, generado con las organizaciones socioambientales (Comunidades de Laja, Penco, Tomé, Los Álamos, San Pedro, y Concepción urbano y rural). Es sobre todo en las instancias colaborativas y de terreno donde surgen diálogos que le dan consistencia y flexibilidad según las necesidades comunitarias.

La propuesta actual comprende el acompañamiento a organizaciones socioambientales territoriales que solicitan colaboración en una o más áreas, a partir de la cual abrimos la posibilidad de un proceso formativo multiescalar, que responde a las contingencias pero que también apuesta por otras construcciones significativas que cuestionan la relación sujeto-naturaleza, profundizan los conocimientos y saberes del territorio, permiten construir el relato del despojo y apuestan a una integración por la vía creativa y activa. Esta propuesta es compartible de manera completa, desde el inicio de la articulación en un territorio, o por partes, cuando las organizaciones ya cuentan con recorrido organizativo.

El proceso formativo comunitario tiene como elemento central la "continuidad" ecológica (Lo Piccolo y Todaro, 2013) a partir de la comprensión profunda de los ciclos y las interacciones entre especies; histórica-comunitaria, donde conectamos dialécticamente presente, pasado y futuro, reconstruyendo memoria colectiva ancestral, comunitaria, territorial, organizativa, productiva y otras, las que sirven de insumo para la comprensión de la situación actual y motivan acciones regenerativas a partir del análisis crítico de esas experiencias proyectando a futuro ese aprendizaje a través de la recuperación, descarte y construcción; y continuidad del paisaje en matrices de cemento y en matrices agrícolas (Morales et al., 2015; González et al., 2021) avanzando hacia la creación y comprensión del paisaje como un todo indivisible. El símbolo principal de nuestro proyecto y el ejemplo de continuidad que utilizamos para introducir el concepto, es el ciclo hidrológico y su restauración como apuesta por la vida. Entendemos la continuidad entonces, como el comprendernos parte íntegra de un sistema socioecológico consciente que se plasma en el espacio, que se explica desde el pasado, se expresa en el presente y se proyecta hacia el futuro.

Así, comprendiendo esta base de continuidad, aportamos desde tres ejes constantemente trenzados: fortalecimiento comunitario y educación popular; divulgación de la conciencia científico-ecológica y planificación territorial restaurativa. En los próximos subtemas profundizaremos en nuestras concepciones de estas tres áreas y cómo se mueven a través de estas temporalidades, las herramientas más efectivas y nuestra propuesta integradora a través de la *creatividad territorial*.

3.2.1 Fortalecimiento comunitario y educación popular

Para responder al diagnóstico formativo y de comunidades y organización social, dialogamos con herramientas tomadas de la investigación acción participativa, más precisamente de las metodologías participativas (López-Sánchez et al., 2018), didáctica de la educación popular (Dickmann y Carneiro, 2012) diálogo de saberes (Delgado y Rist, 2016), geografía crítica (Ares y Risler, 2019) y feminismo en diferentes áreas disciplinares (Pérez Bustos, 2010; Zaragosin, 2019; Hanono et al., 2020). La formación centrada en la comunidad se encuadra bajo ciertas premisas: iniciar desde lo sensible, activando el motor emocional en sus diversas gamas; tener funcionalidad clara dentro de la lucha específica del territorio; incorporar siempre dinámicas colaborativas y creativas en las jornadas de trabajo; facilitar el diálogo de saberes entre territorio y academia; recuperar el saber territorial y el movimiento. Esta área también construye puentes transdisciplinarios para cumplir con objetivos que responden a los diagnósticos de protesta/propuesta, relación sujeto-naturaleza e incidencia en la toma de decisiones.

Respecto a la continuidad, desde la perspectiva del presente utilizamos herramientas de las metodologías participativas y educación popular para aportar en la construcción de espacios organizativos no unidependientes, que tiendan a la cooperación en el desarrollo de tareas. Promovemos la creación de acuerdos comunes y límites, retos personales, perfil de roles y matrices de compatibilidad para la exploración de las diferencias y sus oportunidades. Para el trabajo común proponemos la incorporación de dinámicas cooperativas a partir de preguntas detonantes; herramientas para la comunicación social; y el desarrollo de estrategias para el cumplimiento de objetivos. Estas herramientas son compartidas con la comunidad como participantes y como ejecutores a través de la preparación conjunta, capacitación en talleres, y otras. En paralelo, para líneas de base social utilizamos metodologías convencionales de las ciencias sociales, como encuestas de percepción y mapeos participativos.

En el continuo al pasado, se busca la reconstrucción de la memoria biocultural de los pueblos asociada a sus prácticas, formas de vida, producción y administración territorial. Las jornadas abocadas a la memoria favorecen el intercambio generacional de saberes y se tejen con otros aspectos de la memoria que proponemos (ecológica y administrativa). El trabajo de memoria comunitaria se vincula también a la memoria ancestral del territorio, donde es clave la generosidad de las organizaciones indígenas mapuche que disponen sus saberes y memorias.

En la dimensión del futuro, generamos procesos proyectuales de corto, mediano y largo plazo a través de diferentes herramientas de creatividad social (Villasante, 2020; López-Sánchez et al., 2018) entre las que contamos el compartir y consensuar agendas, diseño de anhelos sobre mapa, diseño de detalle sobre mapas, procesos de consenso para la gobernanza, diseño de planes de manejo y diseño y ejecución de planes de monitoreo comunitario participativo científicamente validados.

A través del diálogo transdisciplinario incorporamos elementos de la didáctica para la educación popular para colaborar con las áreas ecológicas y de planificación territorial en la elaboración de talleres e instrumentos que favorecen el acceso a esos conocimientos y los ponen en diálogo con el saber comunitario, facilitando la acción a partir de los mismos. Además, todo el equipo está continuamente formándose en la práctica como facilitadores comunitarios y siendo parte del diseño metodológico. Por último, nos importa que estos procesos sean accesibles a toda la comunidad, es por ello que las redes comunitarias que se van forjando son muy diversas, se brindan espacios de cuidado colectivo de las niñeces con responsables paritarios, y se crean procesos vivenciales y multisensoriales que faciliten el acceso desde estilos de aprendizaje diversos.

Hemos podido observar los frutos de este trabajo en la transformación y fortalecimiento de las estructuras organizativas comunitarias, donde se han abierto espacios para la valoración de la diversidad de voces que habitan el territorio, el diálogo transgeneracional, la integración de las metodologías participativas independiente de nuestra presencia, y la capacitación de decenas de facilitadoras/es comunitarios en diferentes dinámicas de construcción colectiva. Ha aumentado el número de participantes con responsabilidades de cuidado y ha favorecido la integración de decenas de nuevos actores sociales en los diferentes territorios donde colaboramos.

3.2.2 Divulgación de la conciencia científico-ecológica

Esta área responde al diagnóstico de relación sujeto-naturaleza y contribuye con las del área formativa, protesta-propuesta y productiva en materia ecológica. La base de esta dimensión es el levantamiento del conocimiento científico-ecológico sobre el territorio actual e histórico, para ello acudimos a fuentes de paleontología, paleolimnología, y a la contribución de los pisos vegetacionales históricos levantados por Luebert y Pliscoff en el año 2006. Luego de esta recopilación bibliográfica, realizamos monitoreos en terreno y levantamiento comunitario de información, con lo cual nos encontramos en condiciones de contrastar las interacciones socioecológicas actuales, inferir datos complementarios que usualmente no están correctamente catastrados en los territorios y buscar contribuciones desde los relatos orales a la memoria histórica.

Esta información construye líneas bases y líneas evolutivas de los territorios, materiales clave para el diálogo institucional, pero también punto de partida para el diseño didáctico que permite compartir esta información con las comunidades generando un diálogo entre sus saberes y los conocimientos académicos, sumando información para los posteriores procesos de codiseño. La comprensión profunda del funcionamiento de los ciclos ecológicos de cada territorio permite conectar los saberes recopilados mediante mapeos de memoria comunitaria e ir reconstruyendo el sentido de continuidad, que nos permite develar los puntos de inflexión (usualmente ligados a intromisión de industrias, monocultivo intensivo o crecimiento urbano) que han originado cambios en las dinámicas territoriales. También nos permiten una visión futura a través de proyecciones

(de fabricación propia o por literatura) que permiten visualizar el estado del territorio durante las próximas décadas.

También en el futuro, permite acercarse a propuestas territoriales materializadas en planes de monitoreo comunitario participativo (para la autonomía de datos y construcción de gobernanza local), restauración ecológica y gobernanza de áreas de alto valor ecológico, ya sea como organismos garantes de conservación o comité de cuencas. Estas visiones se complementan con talleres en áreas relevantes que permiten la ejecución de técnicas regenerativas por parte de las mismas comunidades e integran la dimensión productiva sustentable que contribuye a la restauración de los ciclos ecológicos y agiliza el diálogo institucional. Uno de nuestros dispositivos didácticos más útiles ha sido la creación de mapas-objeto, que van haciendo "aparecer" diferentes elementos del paisaje, siendo montables, desmontables y transformables, acercándonos a una visión de continuidad del territorio con participación humana de baja y alta intensidad, así como con usos destructivos o regenerativos. Preferimos materiales nobles (como la lana) que invitan a la memoria comunitaria, pues sentimos que tanto los materiales utilizados como los conocimientos y saberes traídos, contribuyen a acceder a la dimensión emotiva del sujeto, lo que facilita la comprensión de sí mismos en relación dialéctica con el pasado, presente y futuro de nuestros ecosistemas.

Estos aportes se expresan en la transformación del discurso de las organizaciones, integrando la visión ecosistémica a la interna y en la interpelación de autoridades, particularmente con la perspectiva de cuencas hidrográficas, la que también se ha convertido en parte del discurso propositivo. Los co-diseños en los que se avanza están impregnados de esta mirada, superando la visión paisajística y antropocéntrica y se ha manifestado en un cambio de la mirada educativa de maestras/os y directivos de escuelas que se han sumado a estos procesos territoriales. Finalmente, se está llevando adelante la instauración de una red regional de monitoreo comunitario participativo para la autonomía de datos.

3.2.3 Planificación territorial restaurativa o creatividad territorial

Esta área responde a los diagnósticos de protesta-propuesta, incidencia y formación, además de funcionar como dispositivo metacognitivo del proceso formativo. Si bien hasta hace un tiempo nombramos esta área de trabajo como planificación territorial, hemos acuñado el término *creatividad territorial* para describir la serie de procesos de planificación y organización del territorio que no se limita a los márgenes de la planificación territorial convencional chilena, limitada a una zonificación general, planes de manejo en áreas muy específicas y participación no vinculante. Si bien respondemos a la necesidad de incidir en estos instrumentos de planificación territorial a través de una "didáctica institucional", ponemos énfasis a que estos procesos creativos no se acoten a esas instancias.

Describimos la creatividad territorial como un proceso permanente, alegre, necesariamente participativo, donde se construye y facilita un proceso comunitario que actúa como dispositivo pedagógico metacognitivo al integrar el proceso formativo en su dimensión comunitaria, ecológica, memorística y organizativa. Integración que en su conjunto expresa si ha existido una transformación de la percepción de los sujetos individuales y colectivos, en su relación con la naturaleza y el territorio.

Para avanzar hacia los co-diseños, aplicamos mecanismos y dinámicas didácticas que acercan la planificación del territorio a la comunidad, realizando ejercicios de imaginario colectivo, compartiendo agendas e integrando la visión de accesibilidad y perspectiva de género, que en su conjunto van recomponiendo el saber comunitario, construyendo las expectativas compartidas y a la vez preparándonos para enfrentar las amenazas extractivistas, varias de estas herramientas son adaptadas desde la creatividad social (López-Sánchez et al., 2018). De esta forma somos capaces de intercalar el proceso creativo con los procesos que exige la contingencia y que afectarán directamente los usos del territorio, pero ya no solo desde la negación de la alternativa presentada por los opuestos, sino contraponiendo las visiones construidas por la comunidad y sus planes de futuro como elementos claves del debate territorial.

Hemos observado que iniciado este proceso, se detonan en la comunidad necesidades de indagación sobre memorias territoriales, recuerdos familiares, saberes ancestrales y prácticas sustentables, en la búsqueda de hacerse cargo de todas las dimensiones del territorio. Estas nuevas búsquedas son facilitadas por el equipo, se gestionan a través de alianzas territoriales o surgen espontáneamente en las comunidades al compartir saberes que consideraban poco pertinentes y que recobran su valor y prestigio en este ejercicio. Estos aprendizajes han generado en las comunidades una profunda alegría que podemos observar en la forma en que se suman a las actividades y en los aportes a la construcción colectiva que van ofreciendo espontáneamente, haciéndose cargo de lo que están proponiendo y diseñando para sus territorios.

En las localidades donde se ha podido compartir esta propuesta, se ha avanzado en planes de gobernanza local, diseño de políticas de protección y resguardo de las redes hidrológicas, diseño de planes de manejo comunitario, creación de una propuesta de red de parques controlados por la comunidad, una propuesta de red de infraestructura ecológica y alianzas con universidades, académicos y autoridades electas democráticamente. Durante el período 2020-2022 se ha contribuido, en mayor o menor medida, en la detención de cinco proyectos extractivos públicos y sobre todo, se ha sostenido un quehacer comunitario alegre y creativo en períodos de paz.

4. Conclusión

Este artículo buscaba exponer la sistematización de una apuesta de educación popular ambiental a partir de un diagnóstico en cinco áreas, su análisis crítico y la descripción del concepto creatividad territorial como dispositivo metacognitivo y aporte a las luchas territoriales

en un vuelco propositivo. Nuestra mayor preocupación tenía que ver con la respuesta reactiva de las organizaciones a las amenazas y la falta de propuestas, en base a esto, podemos compartir algunas conclusiones.

Creemos que no es posible cultivar procesos creativos de propuesta sin procesos formativos que faciliten esa creatividad. Estos procesos deben ser atendidos y alimentados de maneras múltiples, no basta con una formación en ecología o en planificación territorial, es necesario compartirnos herramientas que contribuyan a la recomposición del tejido comunitario compuesto por grupos humanos y naturaleza que hacen parte de un mismo territorio. Para ello nos centramos en tres áreas: fortalecimiento comunitario y educación popular; divulgación de la conciencia científico-ecológica; y planificación territorial restaurativa, unidos bajo la idea de continuidad y expresados en creatividad territorial.

La continuidad permite incorporar una visión que desdibuja los límites humano-naturaleza y las líneas temporales. La integración de esta idea se vive a través de un proceso permanente que no dedica un momento a lo formativo, sino que nos forma en cada paso que damos y nos vuelve a todos aprendices y educadores. Esto se hace posible solo a través de herramientas de la educación popular y las metodologías participativas y adquiere mayor potencia cuando es planificada de manera transdisciplinaria. La continuidad aporta a que el proceso sea adaptable a la organización en el momento en que lo requiera y da versatilidad a las formas de aplicación y recreación según las necesidades e inquietudes locales.

Apostar por un dispositivo metacognitivo creativo ha permitido tanto ver resultados de esos procesos de aprendizaje como responder de manera directa a las necesidades de lucha territorial y resistencia de las organizaciones a través de la integración de los diferentes procesos formativos compartidos, plasmándose en diseños territoriales asociados a planes de acción que permiten avanzar hacia la soberanía y autonomía territorial-comunitaria. Propuestas como Parque Para Penco, Parques Para Tomé, jornadas de divulgación de saberes y memoria, proyectos colaborativos para la afectividad ambiental, monitoreo comunitario participativo de ecosistemas, jornadas de restauración ecológica, co-diseño de propuestas para la incidencia en instrumentos de planificación territorial y el plan de infraestructura ecológica, son ejemplos de esto. Ellos demuestran una transformación de la relación sujeto-naturaleza, el fortalecimiento del entramado organizativo y una oposición directa a las propuestas del capital en los territorios con efectos concretos en la obstaculización de las mismas. Esto también ha ido contagiando a las demás organizaciones de la red de redes desde el gozo de crear.

Dentro de las limitaciones de este proceso, no hemos respondido al diagnóstico de falta de formación política y desarrollo de líneas de pensamiento a partir de la práctica de la creatividad territorial como expresión de lucha y defensa del territorio. Tampoco hemos dado con claves para resolver las inquietudes que plantean los procesos electorales o articulaciones con autoridades públicas cercanas. Por otro lado, debido a que nos ubicamos en un corto período, aún no podemos

reconocer efectos medibles de la transformación de la acción humana en el paisaje natural ni el efecto de las redes comunitarias organizadas que han compartido estos procesos formativos en torno a zonas de alto valor ecológico. Esta primera aproximación tampoco considera una medición de los impactos de la formación en la percepción de los sujetos sobre su propio aprendizaje ni otras interrogantes que puedan medir su efectividad.

Algunas de las líneas de investigación que se abren a raíz de este trabajo son: un estudio comparativo entre organizaciones enfocadas a la protesta y entre organizaciones en un marco de creatividad territorial, cuantificando y comparando su duración, dinámicas de receso, actividad y efectos en la conservación, restauración y relación con la naturaleza; los efectos de estos procesos de creatividad territorial en el paisaje natural y efectividad de los dispositivos de gobernanza; los efectos del muestreo comunitario participativo, en particular de aguas, sobre las organizaciones, monitores/as y la naturaleza misma; una comparativa con otras apuestas de educación ambiental del territorio que aunque no se hayan sistematizado o teorizado a la fecha, están al servicio de procesos de luchas territoriales; y la exploración de síntesis y elaboración de pensamiento territorial posterior a este tipo de proceso formativo propuesto.

Referencias

Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., & Espinar, C. (2017). *Metodologías participativas*. CIMAS.

Arellano, A. (2017, 21 de marzo). El negocio de la sequía: el puñado de empresas de camiones aljibe que se reparte $92 mil millones. *CiperChile.* https://cutt.ly/BKNn436

Ares, P., & Risler, J. (2019). Iconoclasistas. *Metal*, *(5)*, 1–6. http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/918

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2021). *Reporte Regional Región del Biobío 2021*. www.bcn.cl

Bustos, T. P. (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e pesquisa*, *36*(1), 243-260.

Calixto Flores, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias, 12*(30), 24-39.

Cidrás, D. (2020). Municipios “libres de eucaliptos”: análisis de los actores políticos locales en Galicia, España. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, *84*, 2785, 1-30. https://doi.org/10.21138/bage.2785

Clocier, L. (2014). *Sistematización de experiencias. Una práctica senti-pensante para la transformación social*. Red Alforja. https://cutt.ly/pHWsnoW.

Código de Aguas. (1981). D. F. L. n. 1.122 del 29 de octubre de 1981.

Coronil, F. (2002). *El estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela.* Nueva Sociedad.

Correa-Cabrera, M. (2017). *La Historia del Despojo. La constitución de la Propiedad Particular en el Territorio Mapuche.* Ceibo Ediciones y Editorial Pehuén.

Delgado, F., & Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. En F. Delgado, & S. Rist, (eds.). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo.* (pp. 35-60). AGRUCO-UMSS-CDE. https://boris.unibe.ch/id/eprint/91492

Delgado-Ramos, G. C. (2015). Configuraciones del territorio: desarrollo, desarrollismo, transiciones y alternativas. *Argumentum, 7*(2), 32-58.

Di Baldassarre, G., Sivapalan, M., Rusca, M., Cudennec, C., Garcia, M., Kreibich, H., & Blöschl, G. (2019). Sociohydrology: Scientific challenges in addressing the sustainable development goals. *Water Resources Research*, *55*(8), 6327-6355.

Dickmann, I., & Carneiro, S. M. M. (2012). Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. *Revista de Educação Pública*, *21*(45), 87-102. https://cutt.ly/kHOELOr

Díaz, L. (2021). Los saberes prácticos en la sistematización de experiencias. *ENFOQUES. Edu*, *2*(2), 51-65. http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/957.

Dirección Meteorológica de Chile & Dirección General de Aeronáutica Civil. (2021). *Reporte anual de la evolución del clima en Chile*. Dirección Meteorológica de Chile.

Eizaguirre, M., Urrutia, G., & Askunze, C. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social.* Bilbao.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra.* Siglo XXI.

García-Montes, N., & Arnanz Monreal, L. (2019). Metodologías participativas para la planificación de la sostenibilidad ambiental local. El caso de la Agenda 21. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, *(44)*, 109-133.

González, C., Urrutia, A., Alonso-Fernández, C., Van Cauwelaert, E., Castro, L., García, L., Ramos, I., Hernández, B., & Benítez, M. (2021). Agricultura, biodiversidad y diversidad cultural en paisajes campesinos: una relación de mutua determinación. En M. Benítez, T. Rivera-Núñez, & L. García-Barrios. *Agroecología y Sistemas Complejos: Planteamientos epistémicos, casos de estudio y enfoques metodológicos*. (pp. 1-51). CopIt-arXives.

Guerrero-Valdebenito, R. M., Fonseca-Prieto, F., Garrido-Castillo, J., & García-Ojeda, M. (2018). The Water Code of the neoliberal model and social conflicts over water in Chile: Foreign, changes and challenges. *Agua Y Territorio / Water and Landscape, (11)*, 97–108. https://doi.org/10.17561/at.11.3956

Hanono, A., Huffmann, C., Ciancio, C., & Lastra, M. (2020). Metodologías para la co-construcción de un urbanismo ciudadano. *ACTAS de las Jornadas de Investigación de la FADU-UBA*, 523-531.

Harvey, D. (2004). El 'nuevo' imperialismo. Sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión. *Revista Herramienta*, *27*, 17-30.

Harvey, D., & Sánchez, É. T. (2015). Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana. *Estudios sociológicos*, *33*(99), 688-693.

Jiménez-Yañez, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista mexicana de sociología*, *82*(4), 949-957.

García, P. B., Cuevas, A. S., Alonso, K., Orellana, C., Castillo, A., & Damann, M. (2017). Ecofeminizar el territorio. La ética del cuidado como estrategia frente a la violencia extractivista entre las Mujeres de Zonas de Sacrificio en Resistencia (Zona Central, Chile). *Ecología Política*, 81-86.

López, N. (2020). De Estocolmo al Biobío. El surgimiento de la cuestión medioambiental en el Norte Global y su recepción en Chile a partir de la hidroelectricidad, 1970-2000. *Revista estudios avanzados, 32*, 1-17.

López-Sánchez, M. P., Alberich, T., Aviñó, D., García, F. F., Ruiz-Azarola, A., & Villasante, T. (2018). Herramientas y métodos participativos para la acción comunitaria. Informe SESPAS 2018. *Gaceta Sanitaria*, *32*, 32-40.

Luebert, F., & Pliscoff, P. (2006). *Sinopsis bioclimática y vegetacional de Chile.* Editorial Universitaria.

Mesa Nacional del Agua. (2022). *Informe Final, Mesa Nacional del Agua*. https://www.mop.cl/MesaAgua/docs/informeFinal2022.pdf

Ministerio de Bienes Nacionales. (2020). *Visor de Sequía territorial.* www.sequia.visorterritorial.cl

Ministerio de desarrollo social. (2020). *Registro social de hogares del gobierno de Chile*. http://www.registrosocial.gob.cl/

Ministerio de medio ambiente de Chile. (2019). Ministra del Medio Ambiente lanza la campaña para cuidar el agua "Dúchate en 3 minutos". *Gobierno de Chile* https://cutt.ly/UKNmhZN

Ministerio de medio ambiente de Chile. (2020). Ministerio del Medio Ambiente lanza la campaña "Que tu huella sea positiva" para concientizar sobre el cambio climático. *Gobierno de Chile.* https://cutt.ly/GHWLpos

Morales, H., Flamenco, A., Peñaloza, C., Vázquez, L. B., Ferguson, B. G., Díaz, B. M., & Soares, D. (2015). Sembrando soberanía alimentaria en un mar de cemento: retos y oportunidades de la agricultura urbana. En A. García, y D. Soares, (Coords.). *Tópicos socio-ambientales emergentes y productivos en la Cuenca de Jovel y su periferia.* (pp. 281-298). Ecosur

Muñozo, C. N., Niculcar, B. G., Costa, P. A., & Grech, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade, 41*, 1-19. https://doi.org/10.1590/ES.215922

Narváez, F. N. H., & López, M. A. C. (2012). Aproximaciones a la noción mapuche de Küme Mogñen: Equilibrio necesario entre el individuo, su comunidad y la naturaleza. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 15*(2), 575.

Navarro, M., & Gutiérrez, R. (2018). Claves para pensar la interdependencia desde la ecología y los feminismos. *Bajo el Volcán*, *18*(28), 45-57. https://www.redalyc.org/journal/286/28659183004/html/

Nelson, M. (2013). Fifty years of hydroelectric development in Chile: A history of unlearned lessons. *Water Alternatives, 6*(2), 195-206.

Pesci, R., Pérez, J., & Pesci, L. (2007). *Proyectar la sustentabilidad. Enfoque y metodología de FLACAM para proyectos de sustentabilidad/R. Pesci, J. Pérez y L. Pesci (idea y realización).* Editorial CEPA.

Lo Piccolo, F., & Todaro, V. (2013). La continuidad ecológicoambiental como estrategia de ordenación del territorio. *Ciudad Y Territorio Estudios Territoriales, 45*(178), 789-797. https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/76273

Pinheiro, L. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas.* Librunam.

Prosser-Bravo, G., Salazar-Sepúlveda, M. S., Pérez Tello, S., Pérez-Lienqueo, M., & Prosser-González, C. (2020). Evaluación de un programa de educación ambiental desde la voz del alumnado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 18*(2), 1-26. http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18206

Remaggi, J., Mardones, C., & Jiménez, J. (2019). Impacto de la contaminación por material particulado sobre las atenciones de urgencias por causas respiratorias en Chillán, Concepción y Los Ángeles. *Revista chilena de enfermedades respiratorias, 35*(3), 181-190. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73482019000300181

Restrepo, C. A. (2020). Ecología del capital, educación ambiental moderna y transición eco-geo-histórica desde/con los territorios del Abya Yala. *Revista Ciencias y Humanidades*, *11*(11), 315-344. https://revistacienciasyhumanidades.com/index.php/home/article/view/132

Servicio de Evaluación de Impacto Ambiental del gobierno de Chile. 2022. https://seia.sea.gob.cl/busqueda/buscarProyectoAction.php

Skoulikaris, C., & Zafirakou, A. (2019). River Basin Management Plans as a tool for sustainable transboundary river basins' management. *Environmental Science and Pollution Research*, *26*(15), 14835-14848. https://link.springer.com/article/10.1007/s11356-019-04122-4

Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. *Osal*, *13*(32), 15-38. http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo59.pdf

Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. Calas. http://calas.lat/sites/default/files/svampa_neoextractivismo.pdf

Vergara Díaz, G., Vázquez, V. S., & Herrera Machuca, M. Á. (2018). Análisis del cambio temporal y espacial del uso del suelo en la región centro-sur de Chile. *Ciência Florestal, 28*(4), 1831-1844.

Villasante, T. R. (2020). De los movimientos sociales a la creatividad colaborativa con los conjuntos de acción. *Acción colectiva, movilización y resistencias en el siglo XXI. Vol. 1: Teoría*, 39-52. https://cutt.ly/5HWgQFd

Whitelegg, J. (1997). *Critical Mass: Transport, environment and society in the twenty-first century.* Pluto press.

Zaragocin, S. (2019). Geografía feminista descolonial desde la colectividad. *Geografía crítica para detener el despojo de los territorios*, 47-56. https://cutt.ly/tHORAzt

Zazo-Moratalla, A. (2022). Chile despertó, y se auto-organizó. *Urbano*, *22*(40), 4-9. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19864321001

AUTORES

Débora Ramírez-Rojas. Maestrante en Agroecología en El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de las Casas, México. Profesora de Español, Universidad de Concepción, Chile. Licenciada en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Técnica en Diseño y Programación Web, CFT Lota-Arauco, Chile. Actualmente estudiante de maestría, becaria CONACYT.

Esteban Flores-Haltenhoff. Magister en Ciencias de la Ingeniería de la Universidad de Concepción, Chile con profundización en ingeniería hidráulica e hidrología. Ingeniero Civil, Universidad de Concepción, Chile. Actualmente investigador en: Universidad de Concepción, Universidad del Biobío, Universidad de Magallanes, Chile

La Comunidad Cherán K'eri: Educación Intercultural, Saberes y Memoria

The Cherán K'eri Community: Intercultural Education, Wisdom and Memory

Juan Jerónimo Lemus



Resumen

En el presente ensayo se realiza una reflexión sobre cómo se manifiesta la educación intercultural en Cherán K'eri después del movimiento en defensa de los bosques ocurrido en 2011. A once años de aquel suceso que transformó las condiciones sociales y políticas en la comunidad que abrieron las oportunidad para el ejercicio de la autonomía política, se muestra de qué forma se realizó una nueva consideración sobre los elementos que llevaron a la comunidad purhépecha a retomar los saberes culturales locales mediante el ejercicio de la memoria y la tradición oral como pilares de una práctica educativa inserta en el ámbito comunitario pero con sus incidencias en la escolarización estatal ante las limitaciones de la educación intercultural.

Palabras clave: Educación Intercultural; Saberes; Memoria; Cherán K'eri; Comunidad.

Abstract

This essay reflects on how intercultural education manifests itself in Cherán K'eri after the movement in defense of the forests that took place in 2011. Eleven years after that event that transformed the social and political conditions in the community that opened the opportunity for the exercise of political autonomy, it shows how a new consideration was made on the elements that led the Purhépecha community to retake the local cultural knowledge through the exercise of memory and oral tradition as pillars of an educational practice inserted in the community level but with its impact on state schooling in the face of the limitations of intercultural education.

Keywords: Intercultural Education; Knowledge; Memory; Cherán K'eri; Community.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.69
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21069
Quito, Ecuador

Enviado: abril 30, 2022
Aceptado: junio 21, 2022
Publicado: junio 30, 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua





AUTORA:

Juan Jerónimo Lemus
Telebachillerato Michoacán - México
jnjeronimol@gmail.com

CONFLICTO DE INTERESES
La autor declara que no existe conflicto de interés posible.
FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.
AGRADECIMIENTO
N/A
NOTA
Este artículo no es producto de una publicación anterior, tesis, proyecto, etc.

PUBLISHER



1. Introducción

Los proyectos educativos en Cherán K'eri, comunidad purhépecha de Michoacán, México, tuvieron sus albores a partir de la reconstitución posrevolucionaria de la nación mediante la creación de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la instalación de diversos programas impulsados en la región purhépecha (Calderón, 2018). Manifestaron una serie de consecuencias generales que se tradujeron en un modelo educativo ambivalente entre la propuesta federal y la indígena, como se observará en el desarrollo del ensayo. El modelo federal se basaba en el presupuesto de que México era una nación monocultural (Márquez, 2018); en tanto que la propuesta indígena, plantearía un principio intercultural con base en el núcleo cultural propio. En el marco de estas dos perspectivas, se aborda el caso de Cherán K'eri a partir del movimiento social en defensa del territorio gestado en 2011. Asimismo, se intenta dar cuenta de los alcances y limitaciones del proyecto educativo originado durante el movimiento desde la perspectiva de la educación intercultural. Para este cometido, es imporatante recordar que el lema: "seguridad, justicia y reconstitución del territorio" acompaña el proceso de Cherán.

San Francisco Cherán, fue renombrado popularmente como Cherán K'eri a partir del ya citado movimiento, cuenta con una densidad demográfica de 19,081 habitantes según el censo del año 2020. La localidad se encuentra ubicada geográficamente en la zona centro oeste de la República Mexicana, al centro del estado de Michoacán, sobre el eje neovolcánico occidental. Pertenece a la cultura purhépecha y, a su vez, a la subregión: sierra; está integrada por cuatro barrios y políticamente se organiza bajo una Estructura de Gobierno Comunal, sin partidos políticos. Entre las principales actividades económicas destacan: el comercio y la agricultura. La profesión con mayor presencia es la magisterial; por otra parte, existe un alto índice de población migrante, tanto al interior de México como en los Estados Unidos. En el ramo educativo, cuenta con centros escolares que abarcan desde el nivel básico -tanto indígenas como federales- hasta el nivel universitario.

Para analizar el caso de Cherán K'eri, se toma como marco referencial la educación intercultural, en tanto comunidad purhépecha. Cabe señalar que concomitan escuelas federales y bilingües en un territorio comunal organizado en torno a la defensa de los bosques. Consecuentemente, una de las característicias es la extemsa data cultural purhépecha, que durante un largo periodo había sido marginada y que a partir del movimiento fue reconocida nuevamente con mayor fuerza (Juchari Eratsikua). Antes de anotar otros puntos sobre las consecuencias que tuvo el movimiento. Es importante mencionar que la causa de éste fue "la tala inmoderada", lo cual dió lugar al cese del gobierno conservador en turno, la expulsión de los partidos políticos y cuerpo de seguridad municipal y, a la postre, la instauración de la Estructura de Gobierno Comunal (EGC). La EGC se constituyó después de una lucha que tuvo los siguientes eventos: la instalación de 184 fogatas en cada calle y barricadas en los accesos principales a la comunidad, así como un auto-sitio durante diez meses hasta que se logró el reconocimiento de la libre autodeterminación por la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (Expresiones, abril, 2012).

A partir del movimiento, Cherán se convirtió en objeto de estudio desde diversas disciplinas (Juchari Eratsikua 2018), lo cual también motivó a que desde el interior de la comunidad se tomara postura sobre el devenir de la comunidad, su territorio, la gobernanza y, por supuesto, qué tipo de educación se precisaba para la formación de comuneros y comuneras. Entonces, surgieron dos elementos clave: los saberes comunitarios y la memoria purhépecha. Los saberes comunitarios parten del reconocimiento de los procesos de producción comunitaria que rompen con las relaciones unidireccionales y le apuestan a la reciprocidad y horizontalidad cuyo resultante radica en la construcción de conocimientos "muy otros" no-hegemónicos (De Sousa Santos, 2006). El saber comunitario es una forma purhépecha de ser y estar en el mundo y una forma de hacer comunidad. Son, palabras-mundo para leer y vivir a la comunidad.

La memoria, por su parte, es un eje fundamental en el entramado identitario de la vida comunitaria. Sobre la memoria cabe resaltarse que a razón de un proceso de experiencias de trabajo colectivo con comuneros y algunos académicos se ha prefigurado el concepto de "memoria viva" como aquello que alimenta la identidad de la comunidad en varios niveles: histórico, relacional y subjetivo (Kejtsitani, 2016). La esencia de los conceptos comunitarios reside en su vitalidad, así pues, "más que tratar a la memoria como algo anclado al pasado, se trata como vigente" (Kejtsitani, 2016), lo que aporta elementos para interpretar la realidad, fortalecer las redes comunitarias no solo para preservarlas sino para difundirlas; es decir, el saber pensando en la comunidad, no en los individuos (Kejtsitani, 2016).

Dicho lo anterior, el ensayo está organizado de la siguiente forma: primero, se realiza un escueto recuento de la educación intercultural para los fines aquí propuestos; segundo, se proyecta la forma cómo se interrelaciona la educación intercultural con Cherán K'eri; y, tercero, se plantea la forma en que se manifiesta la educación intercultural en la comunidad, tanto en sus alcances y limites. Para alcanzar los puntos propuestos se recurrió a la revisión de la literatura en torno a la educación intercultural en Cherán K'eri, así como al método de observación participativa, que nació de la necesidad de sistematizar los saberes culturales desde la voz de los propios protagonistas, para atender a los fenómenos culturales que reclaman ser observados y analizados in situ (Juchari Eratsikua, 2018).

2. La Relación entre la Educación Intercultural y la Cultura Purhépecha

Se ha considerado el paradigma de la educación intercultural porque valora el núcleo cultural propio como punto de partida en relación dialógica, no siempre simétrica, con otras culturas (Uri, pp. 187-189). Además, porque realiza un proceso de crítica constante; es decir, busca que los contenidos curriculares pasen por un tamiz de análisis según las necesidades de la comunidad para que respondan a los principios requeridos en el contexto educativo. Ahora bien, en el proceso de Charán, la formación de comuneros y comuneras no se constriñe estrictamente a las aulas, el acto formativo sucede en los espacios comunitarios; por ende, la educación ocurre asociada entre la vida comunitaria y la vida escolar. A fin de desarrollar esta idea, primero se hará un recuento de la educación intercultural y luego se dará pié a la forma como se apropia desde Cherán.

La educación intercultural tuvo sus primeras expresiones durante la década de 1980 (Gasché, 2004), fruto en parte, de la trayectoria de la educación popular, impulsada por Paulo Freire, fundamentalmente a partir de la década de los sesentas del siglo pasado. Sin embargo, paulatinamente fue apropiado por organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Aquí se encuentra un elemento que causa sospecha sobre los fines y alcances de la educación intercultural, porque se crea una disonancia entre la teoría y la práctica; es decir, la educación intercultural se vuelve un discurso institucional que asiste a las comunidades indígenas particularmente, pero, no resuelve de fondo sus necesidades más apremiantes (Calderon, 2018). Entonces, la trayectoria de la educación intercultural se fraguó entre el quehacer de las comunidades indígenas y el institucional. Por lo tanto, las comunidades indígenas encontraron la ruta para reivindicarse bajo las dimensiones cultural y bilingüe (Keyser, 2018).

En contraste, el impulso institucional fue vital para reconocer la urgencia de asumir el enfoque intercultural. Así pues, el desarrollo de programas curriculares con enfoque intercultural se acentuó en México, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Nicaragua y Guatemala. Los ejes centrales fueron autonomía, territorio y Buen Vivir (Bertely, 2015). La dimensión cultural solía ser la gran ausente en las propuestas educativas, en principio porque cada país fundamentaba qué modelo educativo era el propicio para su nación, después en la medida que fue imponiéndose la globalización los estándares pedagógicos comenzaron a "universalizarse", los lineamientos interculturales eran reafirmados por instituciones tales como la UNESCO, BM, FMI a partir de ellas el diseño curricular comenzó a ser definido de manera más amplia. Por otro lado, se asumió la reflexión sobre la importancia de la cultura (Ramírez, 2005), que trastocó un ejercicio reflexivo intenso en torno al problema de la identidad cultural en el marco del desarrollo académico en América Latina y El Caribe (Dussel, 2009).

Otros elementos que despertaron el interés por la educación intercultural fueron las relaciones culturales asimétricas (UNICEF). Bajo el entendido de que la dimensión intercultural era apenas una de las rutas para lograr un cambio sustancial en el ejercicio educativo y que, además, debería ser acompañada por componentes que refuercen al modelo educativo en conjunto; el reto consiste en trascender la práctica pedagógica discursiva y los aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Gasché 2008, p. 6; citado en Diaz Barriga y Hernández, 2002, p. 3). La puesta en marcha de la Educación Intercultural abrió un debate sobre la educación formal. Una de las críticas primeras es la deuda con las culturas indígenas, en tanto que a penas están siendo consideradas para participar de las políticas educativas, según muestran los tratados internacionales. A pesar de que los modelos educativos propuestos por la SEP consideran la elaboración curricular en las propuestas emanadas de la educación intercultural, no se ha podido superar a la escuela tradicional y su modelo monocultural (Diego Leal, 2008).

2.1 La Educación Intercultural en México

Uno de los retos de la práctica docente en México es considerar a la interculturalidad y repensar la pedagogía desde ésta y, por lo tanto, el rol del educador y el educando. Está claro que una de las tareas de la educación es la de formar sujetos íntegros, capaces de responder críticamente a las necesidades sociales de su entorno a fin de poseer los mínimos para una vida digna e inclusiva. Sin embargo, la escuela no ha logrado trascender las propuestas discursivas (Márquez, 2019), lo cual ha imposibilitado el desarrollo de los modelos educativos de carácter intercultural y se ha traducido en la negación de la diversidad cultural. Aún así, han surgido modelos educativos alternativos motivados por: la educación popular, desescolarizada y estrategias pedagógicas liberadoras. En tal sentido, es importante retomar el desarrollo de la educación en México y en Michoacán para advertir la relevancia de la educación intercultural en la comunidad purhépecha.

La educación en México ha transitado de la perspectiva de nación monocultural al reconocimiento de la multiculturalidad (Márquez, 2019, p. 87). Durante los primeros tres tercios del siglo veinte los esfuerzos se enfocaron en imponer al español como lengua nacional. De tal suerte que la orientación de los proyectos educativos de “los gobiernos posrevolucionarios se propusieron como meta la formación de una nación homogénea en términos linguísticos y culturales” (Keyser, 2019, p. 172). A mediados de 1931 “se planteó la posibilidad de crear un centro de investigación cuyo principal propósito fue experimentar y proponer métodos adecuados para lograr el proceso de homogeneización cultural e incorporación de la población indígena” (Calderón, 2018, p. 317). Bajo este ideal se desarrollaron en Michoacán una serie de proyectos que tenían como misión incluir a los indígenas a la nación: las misiones culturales, la estación experimental de incorporación del indio de Moisés Sáenz (Comisión de Ivestigación de Indias) en Carapan en 1932, El proyecto Tarasco con Morris Swadesh y Maxwell Lathrop ubicado en Paracho de 1939 a 1940 o el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingues en 1944 (Keyser, 2018; Calderón 2018).

Michoacán fue el núcleo de los “laboratorios culturales” cuyo propósito era encontrar métodos adecuados para incorporar la población indígena a la nación, capacitar a los habitantes del campo para su ingreso al mercado laboral capitalista e incrementar la producción agrícola, así como para volverlos ciudadanos mexicanos (Calderon, 2018). Los estudios en relación a la dimensión pedagógica se desarrollaron principalmente en la dimensión cultural, relacionados con el alfabeto purhépecha, bilingüismo, sociolingüística, lingüística descriptiva y comparativa; empero, se realizaron, simultáneamente programas de “castellanización”, lo cual constituyó una contradicción de los objetivos para el fortalecimiento y reconocimiento de los saberes culturales propios, “el sistema educativo ha discriminado el cuerpo de saberes y conocimientos indígenas” (Ramírez Garayzar y Garrido Izaguirre, 2018, p. 152), ya que no siempre se reconoció la legitimidad científica de los saberes culturales originarios y hasta la actualidad se sigue negando en buena medida.

En contraste con las políticas educativas estatales, los proyectos interculturales gradualmente fueron considerando a los saberes de las comunidades originarias hasta llegar a tenerlas

en cuenta como interlocutoras válidas en el proceso, análisis y discusión de los modelos educativos. Cabe apuntar que México adoptó el enfoque intercultural en el año 1997, luego en el 2003 se decretó la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, pero aun así, "el sistema educativo ha discriminado el cuerpo de saberes y conocimientos indígenas" (Ramírez, 2005, p. 152). El salto cualitativo se dió con al propuesta del método inductivo intercultural (MII) que pasa a la propuesta, "hay que distinguir entre la educación para indígenas, diseñada desde una política educativa dominada por intereses no indígenas que imparte el Estado, y la educación de indígenas que ellos mismos planean y ejercen a partir de su propia cultura y en respuesta a las necesidades de esta población" (Keyser, 2018, p. 172). Estas iniciativas dieron cabida a la revalorización de la pluralidad cultural (Barabas 2000, p. 17; citado por Keyser, 2018).

3. Proyecto educativo purhépecha

En el caso de la educación purhépecha, la presencia de modelos educativos se da tanto en el modelo bilingüe y monolingüe, siendo el español la lengua oficial para impartir educación. De tal suerte que no se tiene considerado plenamente el modelo intercultural para el desarrollo de las actividades educativas. Sin embargo, la cosmovisión purhépecha se ha venido formando por medio de la resistencia y la lucha. Ha sobrevivido, no sin menoscabo, a la "conquista" española, a la "independencia", a la revolución mexicana y a los proyectos de castellanización. Ha estado bajo la negación constante, desde tiempos de la Colonia hasta nuestros días. Como nos recuerda Calderon (2018) al natural de cada región se le ha estigmatizado como,

> ...un ser melancólico, desconfiado, tímido, hipócrita, egoísta, falto de iniciativa, apático, con poca imaginación, mentiroso e incluso indolente. Era además reacio a socializar con gente de otros pueblos o grupos étnicos; era también concebido como un ser fanático y supersticioso, proclive a involucrarse en las fiestas religiosas y a embriagarse con frecuencia. (pp. 29-30)

En el imaginario nacional se construyó la idea del "indio" como un ser "degradado", más cerca al animal que al hombre (Calderón, 2018). Se entiende pues que el proyecto educativo posrevolucionario tenía como tarea rescatar al purhépecha de su salvajismo e incorporarlo a la vida productiva del país, de hecho es una misión que se puede rastrear desde la llegada de los españoles hasta la actualidad (Calderon, 2018). El problema es que nunca se ha considerado al sujeto indígena a cabalidad, así lo demuestra la diversidad de acontecimientos nacionales. Los proyectos educativos han tendido la encomienda de "incoroporar" a los indígenas. En Michoacán, como ya se mencionó, estos programas educativos se impulsaron con mayor énfasis después de la revolución mexicana; pero tienen un giro en la segunda mitad del siglo veinte.

Por ejemplo, los proyectos educativos purhépechas tienen los antecedes arriba descritos, junto con las misiones culturales, el proyecto Carapan y el Instituto Lingüístico de Verano; sin embargo, después de la segunda mitad del siglo pasado, aparece el purhépecha como interlocutor cuando se ganó un lugar en el debate sobre la definición de qué educación es la que se requiere,

según su contexto. Este proceso de participación en la formación de planes y programas educativos se ha constituido mediante la exigencia de incluir la voz de los purhépechas. Los maestros que fueron formados en los proyectos anteriores, comenzaron a desarrollar alternativas surgidas desde su experiencia y según la que mejor correspondía a sus comunidades.

Las primeras iniciativas en las que se consideraba a los profesores purhépechas surgieron hasta mediados de 1970, a partir de entonces se desarrollaron iniciativas que pretendían, sin éxito, situar al centro de la discusión a las culturas originarias. Por ejemplo, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la educación indígena oficial de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) hipotéticamente enseñaban en lenguas nativas, cuando en los hechos continuaba la castellanización, además "enseñar la lengua materna no es garantía de educación intercultural" (Marquez, 2018, p. 102) y la enseñanza de la lengua no era un fin en sí mismo como bien han documentado otros estudios en la región purhépecha (Dietz, 1999). El Método Inductivo Intercultural se alinea a los principios del movimiento de Cherán, porque atiende "un diseño desde debajo de una educación intercultural y bilingue sustentada en el autogobierno, abierta a la participación comunitaria y culturalmente pertinente" (Bertely 2017; citada por Keyser 2018, p. 187), tal como podemos observar en el proceso étnico-político de nuestra comunidad.

4. El proyecto educativo de Cherán y el movimiento de Abril de 2011.

El movimiento de Cherán en abril de 2011 representó un parteaguas entre los proyectos educativos de signo intercultural y la educación formal, aunque es una tarea que aún está pendiente de definirse. El hecho más evidente fue la conversión del gobierno municipal con base en partidos políticos a la constitución de una Estructura de Gobierno Comunal fundada en los principios de los usos y costumbres purhépechas (Aragón, 2014). La expulsión de los partidos políticos y del gobierno municipal fue un hito que trascendió la vida sociopolítica del país, llegó la exigencia del derecho a la autodeterminación hasta la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, quién reconoció en marzo de 2012, como fundado el derecho exigido. A partir de este fallo legal, la comunidad comenzó el proceso de reconfiguración social y política.

De vuelta al tema educativo, ya he señalado el impacto del movimiento, pues el 2011 abrió una oportunidad sin igual para proponer un sistema educativo nacido desde la matriz cultural purhépecha. En el apartado dos se abundó sobre la forma en que la educación era concebida y de la cual no participaban las comunidades ni parcialmente ni en su totalidad. Pues bien, el suelo nutricio -a manera de metáfora- que habría de surgir de las cenizas de los arboles talados y quemados daba la oportunidad de proponer un proyecto educativo con base en la cultura purhépecha, cuyos objetivos respondieran al sujeto comunitario de acuerdo al contexto y se diera el tan anhelado paso del discurso a la praxis.

Dicho proceso emanó, primero de las fogatas, de manera "natural" ante la suspensión de las actividades escolares durante el primer año del movimiento. Los maestros, maestras, comuneros y comuneras tomaron la iniciativa de educar en las fogatas. Los contenidos que se tomaron eran los del texto inmediato: ¿qué significa ser comunero y purhépecha?, ¿por qué una estructura de

gobierno comunal?, ¿por qué se cuida el bosque?, ¿cómo son las fogatas?, ¿cómo se obtienen los alimentos?, ¿qué son y cuál es la importancia de los valores comunitarios?, ¿por qué los abuelos hablan otra lengua?, ¿se aprende en la fiesta y jugando?, ¿cómo se sabe cómo vivían los de más antes? Surgió un sinfín de preguntas que se iban respondiendo en comunidad.

En segundo lugar, se intentó la sistematización de las preguntas planteadas en el Proyecto Educativo Cherán K'eri (2013), el objetivo era:

> ...promover un modelo de educación con pertinencia cultural y lingüística en la comunidad de Cherán, que coadyuve en la formación integral de los niños y jóvenes, poniendo énfasis en la lengua originaria y fortalecimiento de los saberes comunitarios, para el desarrollo de un alto nivel de autoestima en el aprecio a la lengua y cultura propia y su relación con el mundo exterior. (p. 8)

Para desarrollar el proyecto se convocó a los comuneros y comuneras, se trabajo en relación con la fogatas y la Estructura de Gobierno Comunal. Aunque no se enuncia explícitamente, se advierte las presencia de la educación intercultural, más aún, a lo largo del texto se recoge la historia de la educación purhépecha y se asumen los saberes culturales propios como el punto de partida de la propuesta en el proyecto educativo Cheran Keri.

En consecuencia, se retomaron dos dimensiones elementales: los saberes comunitarios y la memoria viva. Los saberes comunitarios y la memoria viva surgen en una relación concomitante con el bosque. Si bien, el movimiento estallo en el 2011, sus causas se identifican a partir del 2006 con la declaración de guerra al norcotrafico por Felipe Calderón Hinojosa; de tal forma, que el movimiento motivó al reconocimiento del territorio en cuanto espacio simbólico, espiritual y cultural. Se retomaron los principios purhépechas con base en el libro la Relación de Michoacán, que en síntesis es un documento que da cuenta de las costumbres que tenías los purhépechas antes de la llegada de los españoles, así como las historias que narraban los abuelos y abuelas de cómo era la vida antes y cuáles eran sus costumbres. El conocimiento empírico motivo la reelectura de la vasta literatura "científica" sobre Cherán y los purhépechas. Entonces, las prácticas comunitarias se interrelacionaron con el corpus teórico occidental. La diferencia respecto a los procesos anteriores al movimiento radica en que ahora el purhépecha se asume como interlocutor y participa en la arena académica.

Los saberes se hacen en el marco de una relación dialéctica con otras culturas, cuyo punto de partida se encuentra en el núcleo cultural propio. Así, se pasó de la negación al reconocimiento identintario: se reconocieron los saberes pragmáticos de producción comunitaria: la siembra, el cuidado del bosque, el calendario agrícola y las fiestas, como lugares de vida intercomunitaria. Se fragmentaron las relaciones de carácter neoliberal y hegemónico y se previlegiarón la reciprocidad y horizontalidad. También debe considerarse que la esencia purhépecha se da en una relación de unicidad con el bosque, piénsese en el bosque como la totalidad del territorio, en consecuencia los saberes comunitarios son la forma purhépecha de ser y estar. Por lo tanto, se desprende un cuidado inconmensurable por Nana Echeri, la tierra. En suma, los saberes, son palabras-mundo

para leer y vivir en comunidad.

En este sentido, la memoria dota de vitalidad a los saberes y les permite trascender el tiempo y el olvido, por ejemplo, es sabido que la forma en que se preservó la lengua purhépecha fue a través de la oralidad, así se dio continuidad a su uso y resistencia. Uno de los saberes que se movilizó con las fogatas durante el movimiento fue la narración de los acontecimientos culturales más significativos de la historia reciente la comunidad, aquello que llegó de boca en boca desde tiempos remotos. Del mismo modo que los saberes, la memoria es comunitaria debido al territorio, véase, por ejemplo, el ejercicio que realizaron los jóvenes en el libro "las luchas de Cherán desde la memoria de los jóvenes" (2020). Entonces, la educación intercultural atiende la validez de la esencia de la memoria viva y le permite desarrollar contenidos para interpretar la realidad y profundizar en propuestas de vida. Lo cual da lugar, a un tercer elemento: los valores purhépechas. De la relación entre los saberes y la memoria surgió el corpus de valores purhépechas que dan dirección a la Estructura de Gobierno Comunal y a la práctica comunitaria cotidiana. Así pues, para ocupar una encomienda comunal se recurre a la observación de los comuneros y comuneras para discernir si practican los valores comunitarios y de qué forma.

5. Palabras Finales.

Durante décadas, la educación formal se ha rehusado a considerar las propuestas alternativas desde los pueblos y colectividad subalternizadas. Sin embargo, experiencias como la de Cherán, evidencian que es fundamental para los sujetos incluir sus saberes e historias más allá de la transversalidad y la extracurricularidad al enfoque intercultural, el Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2006). Tanto para el proyecto educativo de Cheran y para la interculturalidad en general como postulado, los retos son vastos y utópicos: "no la utopía fantasiosa o inverosímil, sino la que nos hace caminar, como nos recuerda Eduardo Galeano" (Fornet-Betancourt, 2008). Se muestra también que existe una estrecha e indisoluble relación entre memoria, saber y valor. Son aspectos comunitarios horizontales articulándose en la práctica comunitaria que se ejerce de manera cotidiana en nuestro contexto. En consecuencia, una educación para la comunidad ha de tomar en cuenta los saberes propios del pueblo y reconocer a la cultura originaria como ente de saber-poder.

Por su parte, la Estructura de Gobierno Comunal iniciada en 2012 ha emprendido varios proyectos con la intención de formar comuneros y comuneras de acuerdo con el horizonte purhépecha. Entre sus esfuerzos, ha realizado diversos materiales didácticos y ha publicado diversos libros con el mismo fin, mostrando constantemente que la educación y particularmente la descolonización de la escuela es esencial para profundizar en la consolidación del nuevo modelo de gobierno en las generaciones más jóvenes que crecen en el marco de la autonomía política. La experiencia del movimiento que hemos protagonizado ha provocado el regreso, de alguna forma, a las raíces purhépecha y ha trastocado el imperturbable velo de la educación formal. Pero, en los once años de existencia de nuestro movimiento por la defensa de los bosques, no se ha logrado superar del todo los modelos educativos hegemónicos heredados de la SEP; es decir, del Estado.

Se mantiene como condición de posibilidad retomar los principios que emanaron del movimiento para proponer una educación intercultural a la altura del proceso autonómico.

Referencias

Arceluz, W. (2006). Universo vocabular y praxis freireana en intervenciones sobre analfabetismo funcional. Revista Iberoamericana de Educación, 38(3), 5

Beltran, G. A. (1954). Teoría y Práctica de la Educación Indígena. Revista Mexicana de Sociología, 16(2), 225–234. https://doi.org/10.2307/3537537

Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (2008). Educando en la diversidad cultural. Ediciones Abya-Yala.

Bertely, M., Martínez Torres, M., y Muñoz Martínez, R. (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. Desacatos: Revista de Ciencias Sociales, (48), 6–11

Calderón, M. (2018). Educación Rural: experimentos sociales y Estado de en México 1910-1933, Colmich, México. El Colegio de Michoacán, Fideicomiso Teixidor.

Calderón, M. (2019). Michoacán: Educación Pública y Desigualdad Social. El Colegio de Michoacán.

Centro de estudios chicanos. (1998). Sociolingüística. En R. Barriga Villanueva, & C. Parodi. La lingüística en México, 1980-1996. Colegio de Mexico Universidad de California, Centro de Estudios Chicanos.

Colegio de Mexico. (1990). La educación lejos de los centros urbanos. En P. Gonzalbo. Historia de la educación en la época colonial. Colegio de Mexico.

Colegio de Mexico. (1999). El establecimiento de escuelas en los pueblos de indios. En D. Tanck de Estrada. Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750 – 1821. El Colegio de Mexico.

Colmenares, N., & Borges, P. (2019). Indigenismo y Educacion. Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1973-1979), 38(47), 161–183.

Gasché, J. (2013). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché, M. Bertely, & R. Podesta (Eds.), Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües (pp. 1-58). Paidós.

Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. Mundo Amazonico, 1(0), 111–134. https://doi.org/10.5113/ma.1.9414

Gasché, J. (2004). Les motivations politiques de l’éducation interculturelle indigène. En A. Akkari & P. Dasen. Pédagogies et pédagogues du sud. L´ Harmattan.

Greaves, C. (1997). Historia de la lectura en México. El Colegio de México.

Montemayor, C. (2003). Lenguas y pueblos indígenas de México. Guaraguao, 7(17), 91–100. http://www.jstor.org/stable/25596360

Rojas Hernández, G., & Díaz Barriga, F. (1999). Estrategias De Enseñanza Para La Promoción De Aprendizajes Significativos. Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo. Una In-

terpretación Constructivista, 1–27.

Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. Revista Complutense de Educación, 12(2), 713–737. https://doi.org/10.5209/RCED.17659

AUTOR

Juan Jerónimo Lemus. Máster en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (Cesder), con especialidad en Filosofía de la Cultura y Licenciatura en Filosofía.

La educación como antídoto a la subalternización. Por una concepción pedagógica en clave intercultural en Argentina

Education as an antidote to subordination. For a pedagogical conception in an intercultural key in Argentine

Cintia Daniela Rodríguez Garat



RESUMEN

Este artículo se propone delimitar conceptualmente el término "subalternización epistémica", desde el enfoque que ofrecen las teorías poscoloniales. Para ello, se orienta a examinar la situación que se produce cuando el sistema educativo no contempla los diversos saberes epistémico-culturales de pertenencia del estudiantado. En particular, se enfoca a analizar qué sucede con el acceso al derecho a la educación de las comunidades indígenas de Argentina, cuando la escuela naturaliza las injusticias de orden epistémico. Finalmente, se plantea reflexionar sobre la educación intercultural como una propuesta de intrínseca relevancia para pensar la co-construcción cultural y epistémica. En la conclusión se consideró que, desde el enfoque de las injusticias epistémicas, se asiste a una forma de subalternización que generalmente convive con otros factores (de orden social, político, económico, cultural y territorial) que complejizan el abordaje de la problemática y se instalan como determinantes sociales de la educación y de la situación pedagógica de estas comunidades. Por este motivo, se planteó pensar en la necesidad de construir pedagogías interculturales, es decir, descolonizadoras. En efecto, la centralidad del planteo reside en la relevancia de las narrativas locales, geosituadas, propias de las comunidades indígenas para transformar performativamente, desde los cimientos del sentido común y en clave intercultural, la praxis pedagógica.

Palabras clave: Comunidades indígenas – Subalternidad – Injusticia epistémica – Educación intercultural- Teorías poscoloniales.

ABSTRACT

This article aims to conceptually delimit the term "epistemic subalternization", from the approach offered by postcolonial theories. For this, it is oriented to examine the situation that occurs when the educational system does not contemplate the diverse epistemic-cultural knowledge belonging to the student body. In particular, it focuses on analyzing what happens with access to the right to education of the indigenous communities of Argentina, when the school naturalizes epistemic injustices. Finally, it is proposed to reflect on intercultural education as a proposal of intrinsic relevance to think about cultural and epistemic co-construction. In the conclusion, it was considered that, from the approach of epistemic injustices, there is a form of subalternization that generally coexists with other factors (social, political, economic, cultural and territorial) that complicate the approach to the problem and installed as social determinants of education and the pedagogical situation of these communities. For this reason, it was proposed to think about the need to build intercultural, that is, decolonizing, pedagogies. Indeed, the centrality of the proposal lies in the relevance of local, geo-situated narratives, typical of indigenous communities to performatively transform, from the foundations of common sense and in an intercultural key, pedagogical praxis.

Keywords: Indigenous communities–Subalternity–Epistemic injustice–Intercultural education–Postcolonial theories.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.61
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21061
Quito, Ecuador

Enviado: mayo 03, 2022
Aceptado: junio 20, 2022
Publicado: junio 28 2022
Sección Dossier | Peer Reviewed
Publicación continua





AUTOR:
Cintia Daniela Rodríguez Garat
Universidad Nacional de Quilmes - Argentina
cintiarodriguezgarat@gmail.com

CONFLICTO DE INTERESES
La autora declara que no existe conflicto de interés posible.
FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.
AGRADECIMIENTO
N/A
NOTA
El artículo no es producto de una publicación anterior, tesis, proyecto, etc.

PUBLISHER



1. Introducción

Este artículo se propone inicialmente delimitar conceptualmente el término “subalternización epistémica”, partiendo del enfoque que ofrecen las teorías poscoloniales. La relevancia de este tema radica en que esta perspectiva teórica permite examinar la situación particular que se produce cuando el sistema educativo no contempla los diversos saberes epistémico-culturales de pertenencia del estudiantado.

En particular, el análisis se enfoca a abordar qué sucede con el acceso al derecho a la educación de las comunidades indígenas de Argentina, cuando la escuela naturaliza las injusticias de orden epistémico. En este sentido, se considera que visibilizar esta problemática es fundamental si se busca construir espacios educativos democráticos que no solo defiendan la participación equitativa de los estudiantes, sino que también ofrezcan resistencias a las violencias de orden simbólico.

Finalmente, se plantea pensar a la educación intercultural como una propuesta de específica relevancia para implementar la co-construcción cultural y epistémica, como un planteo que atiende a que la democratización de las propuestas pedagógicas. En efecto, se considera que la relevancia de este enfoque se vincula con la necesidad de partir desde las propias narrativas locales, geosituadas, particulares de las comunidades indígenas para transformar performativamente, desde los cimientos del sentido común y en clave intercultural, la praxis pedagógica.

El objetivo de este artículo se centra en la necesidad de analizar los modos de subalternización que se plantean en torno a las injusticias de orden epistémico en el marco de las instituciones educativas argentinas. La finalidad de este estado de situación alude a reflexionar sobre la necesidad de ampliar la participación de los estudiantes en la construcción cultural y epistémica de saberes.

2. Metodología

Para estudiar la problemática propuesta, el desarrollo de este artículo se basa en una investigación de diseño exploratorio, con un enfoque fundamentalmente cualitativo. Asimismo, se propone conocer los modos en los que se llevan a cabo las injusticias epistémicas, puesto que éstas promueven diversas formas de subalternización en los alumnos pertenecientes a comunidades indígenas en Argentina. Para ello, el trabajo se centra en recabar información y datos a partir del uso de la técnica del análisis documental, teniendo como eje prioritario el análisis hermenéutico de estudios etnográficos realizados en contextos educativos interculturales. La finalidad que persigue este registro es la construcción de un planteo teórico y argumentativo sobre la concepción de justicia que se manifiesta en las instituciones educativas, atendiendo a los modos específicos de subalternización que promueven estas prácticas pedagógicas.

3. Subalternidad desde el enfoque de los estudios poscoloniales

Para analizar la multiplicidad de variables que intervienen en la situación que atraviesan los individuos pertenecientes a alguna de las comunidades indígenas en Argentina para acceder al derecho a la educación, el artículo se centrará en el enfoque de los "estudios subalternos" o "teorías poscoloniales". Este encuadre permite pensar desde una crítica epistemológica a las prácticas colonialistas occidentales, que hegemonizan nuestros modos de ser y conocer en Latinoamérica (Mignolo, 1998a; en Fernández Nadal, 2004). Es por ello que se abordará, desde un análisis geosituado, el concepto de subalternidad haciendo referencia a los modos de resistencia que plantea la construcción de nuevas formas de estructurar y ejercer el poder, no solo a partir de reconocer los aspectos constitutivos de las diversas comunidades que habitan el territorio argentino, sino también a partir de poner en evidencia aquellas representaciones impregnadas de discriminación, racismo y negación, que sufren las distintas poblaciones subalternizadas (Mignolo, Castro-Gómez, Rodríguez, Mendieta, entre otros). Se considera que este marco permitirá profundizar en un posicionamiento que enfatice en la necesidad de superación del eurocentrismo, y que, a su vez, ofrezca claves de pensamiento centradas en una descolonización epistemológica, en nuestro caso puntual, referidas a la praxis pedagógica y a un modelo de educación centrado en un marco de justicia social integral (distributivo, de reconocimiento y participativo).

Por lo dicho, se entiende que resulta conveniente concentrarse en el término subalternidad, entendiéndolo como la resultante de las distintas dimensiones opresivas que interseccionalmente afectan a las comunidades indígenas de la Argentina. En este sentido, interesa atender a las diversas variaciones que esta conceptualización ha sufrido históricamente en su empleo. Según Moraña (1998), estos desplazamientos en la categoría de subalternidad, han discurrido desde su origen gramsciano, hasta el actual uso "poscolonial" (Fernández Nadal, 2004, p. 7). De modo que, inicialmente representaba a una categoría de "sujeto social desterritorializado, cambiante e internacionalizado, no aprehensible desde las categorías de `nación´ y `clase´", que incluía una composición "híbrida" de posiciones, entre estas: "la masa de la población trabajadora, los estratos intermedios, los subempleados, los vendedores ambulantes, la gente al margen de la economía del dinero, los niños, los desamparados, las mujeres, las minorías sexuales, etcétera" (Castro-Gómez y Mendieta, 1998, pp. 85-91; Fernández Nadal, 2004). En otras palabras, para la concepción gramsciana, el sujeto subalterno refiere a aquel perteneciente a "los estratos populares que expresan sus luchas a través de una emergencia episódica", aludiendo de este modo a una praxis que plantea una construcción disruptiva e inconexa de la historia y encuentra su contraste en la continuidad histórica de las clases hegemónicas. Mientras que, posteriormente, en las perspectivas poscoloniales, según Moraña (1998), se modifica esta disgregación característica de la praxis del sujeto subalterno, para dar lugar a una "narrativa globalizante", a la vez que se sustituye el activismo político propuesto por Gramsci, por un ejercicio puramente intelectual (Fernández Nadal, 2004, p. 8). En palabras de Moraña (1998): "la historia se disuelve o aparece subsumida en la hermenéutica y el montaje culturalista, y la heterogeneidad se convierte, paradójicamente, en una categoría niveladora que sacrifica el particularismo empírico a la necesidad de coherencia y homogeneización teórica" (p. 233).

En este sentido, el próximo apartado, se situará de modo explícito en este planteo decolonial sobre el concepto de subalternidad, para abordar hermenéuticamente las "vivencias-violencias" de tintes epistémico-culturales que transitan los estudiantes indígenas en las instituciones educativas de los distintos niveles del sistema educativo argentino.

4. Subalternización en términos epistémicos

Cuando se piensa en el escenario pedagógico que se suscita en las instituciones educativas, se lo hace a partir de considerar a la escuela como un espacio en el que confluyen diversas formas de entender la realidad, que tienen su origen en la multiplicidad de sentidos culturales que cada estudiante y cada docente imprime desde su propia gramática (Viñao Frao, 2002). En esta interacción entre los distintos enfoques lingüísticos que se vinculan desde sus heterogeneidades, umbrales y sentidos (Villafañe, 2021) resulta pertinente pensar en los tipos de mediaciones o ponderaciones que se promueven culturalmente, para que este interjuego epistémico se produzca en el marco de la mayor simetría posible en relación a las esferas del ser-saber-poder.

En el contexto de esta interacción, Villafañe (2021, p. 53) plantea que "los hablantes encaran los límites de su espacio semiótico advirtiendo procesos diferentes de significación". Sin embargo, respecto a esta percepción de diversidades semánticas, lo que interesa observar se vincula con las posibilidades de examinar cuáles son las formas que encuentra la escuela para dar una respuesta educativa a estas necesidades concretas que se plantean en torno a volver aprehensible esas realidades complejas en las cuales "el lenguaje manifiesta múltiples posibilidades nuevas" (Villafañe, 2021).

Se torna palpable que la problemática versa sobre cuáles son las reales posibilidades educativas de atender a las diversidades culturales que no se vinculan con el enfoque epistémico hegemónico que ofrece el sistema educativo desde el recorte cultural prescripto en la currícula. En otros términos, resulta interesante pensar en las formas en las que el recorte cultural que efectúa cada gobierno de turno en la confección de los diseños curriculares promueve modos de relegación y subalternización en los sectores sociales que no comparten los mismos enfoques epistémicos, ni culturales para narrar el mundo y sus sentidos.

En este aspecto, pareciera que los diseños curriculares se plasman desde el sistema educativo como un silencioso patíbulo que divide a la población entre los que pueden pertenecer y los que no. En esta segregación simbólica, es importante notar que aquellos saberes y aquellas voces que no son retomadas (ni consideradas) desde la narrativa escolar son "desterritorializadas" y devueltas hacia los márgenes de lo inefable e inexistente, exaltando de este modo ciertos peligros, enmarcados en lo que Ricoeur (1995) denomina como "identidad narrativa". Evidentemente, estas prácticas pedagógicas terminan decantando en la inevitable inferiorización del otro; en actos de paternalismo; o bien, en diversas experiencias discriminatorias (Bonilla, 2006, pp. 84-85).

Estas inhabilitaciones que sientan sus bases sobre las fragilidades en el ámbito del obrar, remarcan "la disimetría entre el agente y el receptor de la acción", propiciando de este modo, como afirma Bonilla (2006, pp. 81-82), la "incapacidad de conducir la vida de acuerdo con la idea

de coherencia o identidad narrativa desde la perspectiva insustituible de la singularidad, vale decir, de ser autónomo en sentido pleno".

Sobre este aspecto, este artículo se interpela respecto a cuál es el rol y la configuración que asumen las prácticas de la enseñanza en este tipo de "colonización pedagógica" (Giuliano, 2020). Es decir, hasta qué punto estas praxis (generalmente, y en el mejor de los casos, enmarcadas en las pedagogías críticas) promueven (y garantizan) el monopolio de la simplificación de todas las identidades posibles en una única identidad narrable y hegemónica.

En este sentido, interesa seguir lo que Giuliano (2020) plantea referido a la segregación simbólica que se aloja frente a la presencia de la "identidad obrera" en el ámbito educativo desde las pedagogías críticas (en relación a Apple, Giroux y McLaren, como referentes de estas pedagogías). En correspondencia con el planteo de división de tareas pronunciado por Rancière (2013), Giuliano (2020, p. 148), cuando habla de uno de los *entrampamientos* de la modernidad (entendida como colonialismo), afirma que justamente son las pedagogías críticas las que contribuyen a:

> ...la opresión, la marginación y el acallamiento de quienes proceden de la clase obrera, negando (performativamente) que la posibilidad de una palabra propia por parte de la comunidad obrera pueda pasar por la desidentificación de un cuerpo, de una cultura y de una identidad obreras dadas, como modo de romper el círculo "normal" del tiempo y el *reparto* – "que reserva para unos las tareas del pensamiento y para otros el trabajo de la producción". (Rancière, 2013, p. 13)

Evidentemente, este enfoque pedagógico se sostiene privilegiando una perspectiva gerencial de la educación, que plantea agónicas oportunidades para los estudiantes de la clase obrera, y peor aún, confiere infames indicadores, en términos de posibilidades, en el caso de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas. En particular, esta situación se debe a que estos últimos vivencian la simultánea coexistencia interseccional de diversas dimensiones opresivas, como lo son: la etnia, la clase social, la edad, la raza, la lengua, el sexo-género, geografías, entre otros (Busquier, 2019, Rodríguez-Garat, 2022).

Por este motivo, cuando se enfoca el análisis hacia la participación epistémico-cultural de los estudiantes de comunidades indígenas en las instituciones educativas, es interesante pensar que cuando no se comparte la lengua madre queda expuesta la carencia de lugares comunes para la construcción de significados compartidos. Como es sabido, esta problemática se puede conceptualizar desde el marco de las injusticias epistémicas de orden hermenéutico desarrolladas por Miranda Fricker (2017).

De modo que, en un intento de delimitar conceptualmente la subalternización epistémica que se produce como consecuencia de estas injusticias epistémicas, se puede afirmar que este desencuentro entre *epistemes* se produce debido a una "participación inequitativa en las prácticas de producción de significados y en la comprensión del mundo social compartido por sujetos epistémicos socialmente situados en contextos que involucran identidades sociales y relaciones

de poder" (Fricker, 2017; Murguía Lores, 2016, Rodríguez, 2021, p. 16). Por ello, se considera que resulta indispensable abordar esta temática y vislumbrar la naturalización de las asimetrías epistémicas que promueve el sistema educativo desde la imposición epistémico-cultural hegemónica.

Resulta apropiado, en este sentido, pensar en la construcción epistémico-cultural que cada pueblo elabora genealógicamente desde el empleo de su propia lengua y sus sentidos, a partir de entender que estos actos de habla (en el sentido de John Langshaw Austin, 1962), constituyen no solo las posibilidades identitarias de cada cultura, sino también que estos actos se plasman desde un tiempo y espacio presente que *re-enuncia* y *re-narra* su propia historia y la de sus ancestros.

Según Rockwell, Novaro y Hecht (2022), diversas investigaciones dan cuenta de las tensiones que se producen desde la oralidad y las prácticas de escritura a partir de los usos de sus hablantes. Esto se produce debido a que estas prácticas "están ligadas a la afectividad y se constituyen en marcas explícitas de pertenencia grupal, por lo que comprender los diferentes repertorios lingüísticos evoca a las identificaciones sociales y relaciones asociadas al lenguaje, aún en los contextos de desplazamiento" (p. 10). Según las autoras, estas tensiones se acentúan de manera explícita cuando las poblaciones indígenas y migrantes transitan el nivel educativo secundario, puesto que este nivel "ha sido históricamente expulsor de estos grupos". Claramente, el nivel superior universitario no es la excepción, puesto que "hasta hace pocos años era impensable la inclusión masiva, sobre todo de la población indígena" (Rockwell, Novaro y Hecht, 2022, p. 10).

Se considera que estas tendencias pedagógicas que suscitan la marginación y el abandono de los estudiantes de comunidades indígenas, simplemente corroboran lo que Spivak (1996) plantea respecto a la incompletud de los actos de habla a los que son sometidas las poblaciones subalternizadas. En otros términos, cuando se habla de la relevancia de completar el acto de habla, la referencia apunta a la circularidad de la formulación y su respectiva recepción. Spivak, (1996) plantea que "el subalterno no puede hablar en el sentido de que no puede ser oído, reconocido, comprendido. En tanto que se la relaciona con un acto de habla fallido" (Rodríguez-Garat, 2020, p. 173). En este sentido, "cuando el subalterno no puede hablar, quiere decir que incluso cuando el subalterno hace un esfuerzo para hablar, no es capaz de ser oído, o de completar un acto de habla" (Spivak, 1996, pp. 287-308, en Rodríguez-Garat, 2020, p. 173; en Rodríguez, 2021, p. 12).

Por esta razón, se conviene en la relevancia que tiene, para la vida social y para la participación democrática, promover la agencialidad epistémico-discursiva de los estudiantes indígenas desde sus propios saberes culturales en el ámbito de las instituciones educativas. Por ello, se subraya la necesidad de que el Estado acompañe y favorezca estas trayectorias, en su continuidad y egreso, a partir de "proyectar el sostenimiento de la modalidad intercultural en el sistema" (Rockwell, et. al, 2022).

No obstante, en el interior de las escuelas, persisten los enfoques binarios sobre la cultura y la lengua, acompañados de limitaciones para traducir la interculturalidad en los contenidos y formas concretas de enseñanza, que se ponen en evidencia a partir de la concretud o no, a escala local, de iniciativas innovadoras (Rockwell et. al, 2022, p. 9). En este sentido, se considera de central relevancia reconocer y subrayar que todos sujetos vienen narrando y actuando en el mundo,

a partir de ser portadores de experiencia y saber. Por ello, se debe evidenciar la necesidad de que se produzcan transformaciones que abarquen a todo el sistema educativo, apelando a la necesaria posibilidad de construir un acceso democratizado a la educación desde el reconocimiento de las diversidades culturales.

De modo que estas transformaciones del sistema educativo, deben surgir y construirse no solo desde el empleo de la narrativa oral (Suárez, 2015) originado en las instituciones educativas, como un instrumento de relevancia para complementar otros modos de *co*-construir saberes *inter*-epistémicos, sino también desde la creación e institucionalización de espacios de participación y deliberación de las comunidades indígenas en instancias *co*-constructivas, que permitan formalizar el diálogo intercultural, a la vez que se propicia el mutuo desarrollo y reconocimiento cultural-epistémico entre las diversas culturas participantes de la praxis educativa, en un contexto de simetría en relación a las esferas del ser, saber y poder.

De ahí que, para contrarrestar estas violencias epistémicas, se debe partir de un análisis de situación que evidencie que estos saberes y experiencias son subalternizados (epistémica, social, cultural y territorialmente). Puesto que, como afirma Freire (2008), estos saberes tradicionales colisionan de forma indefectible con "la matriz pedagógica eurocéntrica, iluminista, partidaria de una jerarquización de saberes", que niega el saber popular. Incluso, este choque se plantea como un acto que resulta idéntico a negar al sujeto y su subjetividad (Di Matteo, 2020).

En fin, independientemente de la subalternidad epistémica (originada en la interacción asimétrica entre *epistemes* diversas) devenida de las injusticias epistémicas de tipo hermenéutico que produce el sistema educativo con las comunidades indígenas (entre otras tantas), se entiende que esta subalternización queda solapada por otras injusticias que se yuxtaponen y se expresan en el accionar de un sistema económico, social y culturalmente excluyente. Por ello, debido a que este artículo se posiciona desde los discursos antihegemónicos, anticoloniales y anticapitalistas plantea, como modo de resistencia válido, una praxis intercultural que se oponga a la naturalización de las distintas formas de subalternización, que surgen de estos condicionantes sociales de la educación y de la praxis pedagógica.

5. Educación intercultural: como propuesta de co-construcción cultural y epistémica

Luego de haber abordado críticamente la naturalización de las injusticias epistémicas que se producen en el marco del sistema educativo argentino, se propone pensar en la educación intercultural como una propuesta capaz de contribuir con la ampliación de posibilidades de acceso, permanencia *activa* y egreso de los estudiantes de comunidades vulnerabilizadas económica, cultural, social, territorial y políticamente.

En este aspecto, desde un enfoque pedagógico descolonizante y geosituado, resulta convocante apostar por planteos conceptuales que se opongan de forma manifiesta a los históricos embates producidos por los escenarios de violencia y racismo en nuestro país. De esta manera, se coloca el énfasis en la necesidad de partir del desafío de construir pedagogías interculturales (por ende, descolonizadoras), que rechacen todo principio de exclusión y de jerarquización.

De modo que se parte de concebir la interculturalidad en educación como una praxis que obliga a poner el énfasis en la "alteridad", haciendo especial hincapié en la alternancia de las *alter*-diversas que conviven e interaccionan en las instituciones educativas desde el marco de la "hospitalidad" (Cullen, 2019). Se considera que esta sucesiva alternancia de *alter*-diversas, cobra sentido a partir de repensar las posibilidades de *co*-construcción cultural y epistémica de "gestualidades" diversas (Kusch, 2007), que se crean desde la agencialidad de las voces y narrativas que participan y constituyen la trama educativa desde el trasfondo de un *ethos* popular.

Por ello, se enfatiza en la preeminencia que tiene que el sujeto epistémico pueda re-conocerse desde la enunciación resonante de su acto discursivo como un eco de su propia cultura. Incluso, se precisa que es en esta circularidad de sentido, en la que el sujeto se constituye desde sus propias formas expresivas y desde su habla como un sujeto capaz de transformar performativamente su contexto. Se asiente, en este aspecto, al planteo que Camblong (2014, p. 131) realiza sobre los matices y anclajes de nuestro repertorio discursivo. La autora afirma que "nuestro dialecto pone en escena giros discursivos que dan cuenta del dilatado proceso sociocultural fronterizo de mixturas, transformaciones y alquimias semióticas en un clima perceptiblemente distinto y una normalidad diferente" (Villafañe, 2021, p. 52).

En este sentido, se debe pensar seriamente en estos actos de habla, como herramientas potentes para la justicia social, puesto que deben incrustarse en la escena político-educativa, ejerciendo la constante lucha que implica no sucumbir frente al intento de contrarrestar los estereotipos (sociales, culturales, racistas, epistémicos y de género) que impone la hegemonía (en sentido gramsciano), mientras oprime al punto de alterar en los otros sus comportamientos lingüísticos (Ahmed, 2012; Rodríguez-Garat, 2022, p. 10).

Se considera que el empleo de la lengua, en su dimensión política y performativa, se patenta como un imperativo que exige tensionar los discursos monocordes que emplea el Estado para amortiguar los efectos de las injusticias (epistémicas, sociales, económicas, culturales, de género) que sotierran los agenciamientos de las poblaciones subalternizadas. En este sentido, resulta prioritario favorecer el acceso a la educación y la participación de los estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas, ampliando los espacios para la co-construcción epistémica desde su propia sabiduría ancestral. Evidentemente, esto debe gestarse desde una gramática discursiva y políticamente incisiva, que se instale en la escena pública, como práctica performativa de la diferencia, capaz de poner en juego los efectos de la persistente degradación del testimonio de su colectivo (Stipo, 2017, p. 45, en Rodríguez Garat, 2022, pp. 10-11).

En este aspecto, resulta indudable la necesidad de partir de la valoración de las genuinas experiencias vivenciadas en las particulares realidades locales, porque cuando se piensa en el acceso a la educación por parte de las comunidades indígenas, se debe entender que estos colectivos "merecen" (en el sentido que Berisso (2017) acuña al término) recibir un espacio democrático que les permita poner en juego sus intrínsecos saberes ancestrales. De este modo, se aboga por la construcción de políticas interculturales que legitimen y validen explícitamente todas las formas culturales de conocimiento.

En efecto, se asume que estas modificaciones deben comenzar desde un taxativo y profundo cambio en los modos de participación que ofrecen los gobiernos a la hora de construir el *curriculum*. Claramente, una propuesta pedagógica no tiene posibilidades de ser intercultural, si no parte de la construcción dialógica e *inter*-epistémica de contenidos, saberes y experiencias que permitan a las diversas culturas participantes tener la oportunidad de resignificar y re-narrar esta trama "epistémico-simbólica" en la interacción e intercambio simétrico (en términos de saber-poder) con los saberes occidentales.

En este sentido, desde un planteo gramsciano del concepto de hegemonía, se defiende la necesidad de crear una nueva cultura (de la igualdad, la reciprocidad y la justicia) a partir de "difundir verdades ya descubiertas, "socializarlas" y convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral" (Rodríguez-Garat, 2020, p. 168). Se intenta, de este modo, postular la necesidad de gestar un proceso "educativo", en el que se establezca un nuevo sentido común con base intercultural, esto es, una nueva hegemonía cultural que unifique los planteos teóricos esbozados y la praxis pedagógica que acaece en las instituciones educativas (Gramsci, 1971; Rodríguez-Garat, 2020, p. 174).

Sin embargo, se acuerda en resaltar que estas políticas, como afirman Rockwell, Novaro y Hecht (2022, p. 9), no deben centrarse de forma focalizada y excluyente a sujetos categorizados como indígenas. Claramente, este reduccionismo contribuye a dicotomizar la enseñanza en saberes elevados, relevantes y hegemónicos, por un lado, y en saberes reducidos al "status de folklore, curandería, saber tradicional, educación familiar, en inferioridad material, ideológica y simbólica respecto del conocimiento científico", por el otro lado (Rodríguez Garat, 2021, p. 12).

En síntesis, se considera que una pedagogía enmarcada en la interculturalidad "para todos" implica no solo "la posibilidad de generar nuevo conocimiento" y "de transformar al sí mismo a través de la experiencia de la relación" (Bonilla, 2006, p. 87), sino también propicia oportunidades de construir gramáticas de igualdad, reciprocidad y justicia. De ahí que, al centrarnos en una ética de la responsabilidad, siguiendo a Bonilla (2006), se conviene que "responsables y rehenes del otro todos los seres humanos están obligados a hacerse cargo de la vulnerabilidad del otro que, en razón de esa vulnerabilidad misma, se encuentra fuera de todo deber de reciprocidad" (pp. 85-86). En efecto, se concibe que esta propuesta centrada en una pedagogía intercultural, no solo redunda en un planteo eminentemente ético-político sobre los fundamentos pedagógicos de una praxis emancipadora y epistémicamente agenciadora de los estudiantes indígenas, sino que también ofrece bases conceptuales que se instalan en la preocupación por el "cuidado del otro en cuanto otro", desde la responsabilidad ética que plantea la "acogida del otro" (Lévinas, 1974; Cullen, 2017), en tanto alteridad diversa que gravita el suelo que habitamos (Kusch, 2007), mientras defiende el acervo de su existencia.

7. Conclusiones

En este trabajo se propuso delimitar conceptualmente el término "subalternización epistémica", desde el enfoque que ofrecen las teorías poscoloniales. Desde este marco teórico, se planteó un recorrido sobre la subalternización producida en la interrupción de la circularidad de los actos de habla, propuesta de Spivak (2009), para avanzar hacia las formas que adquiere esta subalternización cuando estos actos de habla se plantean de la mano de saberes, culturas y *epistemes* ancestrales.

En este aspecto, el abordaje propuesto por Miranda Fricker (2017) permitió examinar la injusticia epistémica que se produce cuando el sistema educativo no contempla los diversos saberes epistémico-culturales de pertenencia del estudiantado. En particular, se centró en el análisis de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas de Argentina.

En este contexto, al centrarnos en las injusticias epistémicas, se asiste a que esta forma de subalternización, generalmente convive con otros factores (de orden social, político, económico, cultural y territorial) que complejizan el abordaje de la problemática y se instalan como determinantes sociales de la educación y de la situación pedagógica de estas comunidades.

Por este motivo, se plantea pensar en la necesidad de construir pedagogías interculturales, es decir, descolonizadoras, como una propuesta de intrínseca relevancia para pensar la co-construcción cultural y epistémica. Para ello, el artículo reivindica la importancia de las narrativas locales, geosituadas, propias de las comunidades indígenas para transformar performativamente, desde los cimientos del sentido común y en clave intercultural, la praxis pedagógica. En efecto, esta propuesta pedagógica intercultural se sitúa desde una ética de la responsabilidad que responda a la alteridad desde un marco de igualdad, reciprocidad y justicia.

Referencias

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.

Berisso, D. (2017). *(Des)orden de méritos: filosofía de la educación y cultura popular*. Del Signo.

Berisso, D. (2021). *Filosofía de la educación y lógica del poder.* Noveduc.

Bonilla, A. (2006). ¿Quién es el Sujeto de la Bioética? Reflexiones sobre la vulnerabilidad. En A. I. Losoviz, D. A. Vidal, A. Bonilla, *Bioética y Salud Mental. Intersecciones y dilemas.* (pp. 77-88). Akadia.

Busquier, L. (2019). Los inicios de la interseccionalidad: orígenes, debates y militancia política de la *Third World Women's Alliance* en el marco del feminismo negro norteamericano (1970-1975). *Revista Síntesis*, (8), 49-64.

Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana.

Cullen, C. (2019). *¿Ética dónde habitas?* Las Cuarenta.

Di Matteo, A. (2020). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. *Revista Masquedós, 6*(6), 14. https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/107

Fernández Nadal, E. (2004). *Los estudios poscoloniales y la agenda de la filosofía latinoamericana actual*, *24*(12): Ediciones Herramienta; Herramienta (Buenos Aires); 93-113.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica* (Ricardo García Pérez, Trad.). Herder.

Galeano, E. (2013). *Patas arriba: La escuela del mundo del revés*. Ed. Siglo XXI.

Giuliano, F. (2019). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. Ñawi, 3(2), 93-109.

Giuliano, F. (2020). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019). *Revista Estado y Políticas Públicas,* (13), 145-166.

Kusch, R. (2007). *Obras completas: v. III*. Fundación Ross.

Lévinas, E. (1974). *El Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.

Mignolo, W. (Comp., 2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Del signo.

Moraña, M. (1998). El *boom* del subalterno. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta, *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate.* University of San Francisco.

Rodríguez-Garat, C. D. (2020). El "intelectual colectivo" y la construcción de una nueva hegemonía. *Revista Filosofía UIS*, *19*(2), 161-179.

https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020009

Rodríguez-Garat, C. D. (2021). El derecho a una salud intercultural. *Revista De Filosofía Y Teoría Política*, (51), e032. https://doi.org/10.24215/23142553e032

Rodríguez-Garat, C.D. (2022). Justicia epistémica y participativa en el acceso a la salud de mujeres de comunidades mapuce. Atención de la salud del parto. *Resistencias. Revista de Filosofía de la Historia*, *3*(5), e21060. https://doi.org/10.46652/resistencias.v3i5.60

Rockwell, E., Novaro, G. y Hecht, A. C. (2022). Presentación del dossier. Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina, *Runa, 43*(1), 7-14, https://doi:10.34096/runa.v43i1.10769

Spivak, G. (1996). Subaltern Talk: Interview with the Editors. En D. Laundry & G. Maclean. (Eds), *The Spivak Reader* (pp. 287-308). Routledge.

Spivak, G. Ch. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* MACBA.

Stipo, C. (2017). Violencia e injusticia epistémica en las relaciones discursivas dentro del feminismo. *Castalia*, *29*(5), 42–58. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96007

Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. *Revista Docencia*, *20*(55), 17-30.

Trpin, V., y González, M. (2022). "Vamos abriendo caminos..." Experiencias de formación en educación intercultural en la provincia de Neuquén, *Runa 43*(1), 211-228. https://doi:10.34096/runa.v43i1.9960

Villafañe, A. (2021). En-clave plurilingüe. *La Rivada. Revista de investigaciones en ciencias sociales, 9*(17), 50-61.

Viñao Frao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios.* Morata.

AUTORA

Cintia Daniela Rodríguez Garat

Doctoranda en Filosofía (FaHCE-UNLP), Magíster en Filosofía (UNQ), Especialista en Bioética (Flacso), Certificado de Posgrado en Ciencia Política y Sociología (Flacso), Diplomada Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo, Licenciada en Educación, Profesora en Filosofía y Profesora en Educación Especial.

Transespecie: tránsito de los humanos a no humanos

Transspecies: Transition from humans to non-humans

Jorge Alberto López-Guzmán



RESUMEN

Lo transespecie puede ser definido como hombres y mujeres que no se identifican como seres humanos, sienten que están atrapados en cuerpos que no les pertenece, reconfigurando su sexo, género e identidad en pro de dar una lucha en espacios sociales, políticos y jurídicos. De esta manera, el presente artículo tiene como objetivo indagar sobre las discusiones que se han venido dando desde hace unas décadas en diferentes disciplinas académicas y formas de representación artística y cultural sobre la definición de transespecie. Es importante manifestar que, este artículo es fruto de una investigación de orden documental a través de revisión bibliográfica sobre el tema donde se encontraron siete tipologías hegemónicas que hablan y comprenden lo transespecie de distintas formas. Asimismo, el escrito agrega una tipología más sobre lo transespecie, —en el entendido que en la revisión documental fue sobre la que menos se encontró información—. Esto no quiere decir que no haya bibliografía sobre el tema, más bien quiere decir que es escasa, y que en la indagación para este artículo las posturas sobre transespecie se limitaron a ser sinónimos de cyborgs, híbridos, posthumanistas, transhumanistas o zoosexuales. En conclusión, se pudieron identificar siete tipologías hegemónicas: la concepción literaria, tecnológica, artística, la jurídica, la etológica, sociológica y psicoanalítica, y finalmente, la concepción sobre la que menos información se encontró que es el tránsito de lo humano a lo no humano animal, en esta concepción transespecie, hombres y mujeres no se identifican como seres humanos, sino como una especie animal.

Palabras clave: Animal; No humano; Posthumanismo; Transhumano; Transespecie.

ABSTRACT

The transspecies can be defined as men and women who do not identify themselves as human beings, feel that they are trapped in bodies that do not belong to them, and reconfigure their sex, gender, and identity in favor of fighting in social, political, and legal spaces. In this way, this article aims to investigate the discussions that have been taking place for a few decades in different academic disciplines and forms of artistic and cultural representation on the definition of transspecies. It is important to state that this article is the result of a documentary investigation through a bibliographic review on the subject where seven hegemonic typologies were found that speak and understand the transspecies in different ways. Likewise, the writing adds one more typology on the transspecies, —in the understanding that in the documentary review it was the one on which the least information was found—. This does not mean that there is no bibliography on the subject, rather it means that it is scarce and that in the investigation for this article the positions on transspecies were limited to being synonyms of cyborgs, hybrids, posthumanists, transhumanists, or zoosexuals. In conclusion, seven hegemonic typologies could be identified: the literary, technological, artistic, legal, ethological, sociological, and psychoanalytical conception, and finally, the conception about which the least information was found, which is the transition from the human to the non-human animal, in this trans-species conception, men and women do not identify themselves as human beings, but as an animal species.

Keywords: Animal; Non-human; Posthumanism; Transhuman; Transspecies.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.57
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21057
Quito, Ecuador

Enviado: diciembre 20, 2021
Aceptado: abril 20, 2022
Publicado: mayo 17, 2022
Sección General | Peer Reviewed
Publicación continua





AUTOR:
Jorge Alberto López-Guzmán
Universidad del Cauca - Colombia
lopezg@unicauca.edu.co

CONFLICTO DE INTERESES
El autor declara que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

AGRADECIMIENTO
A la antropóloga colombiana Astrid Ulloa por sus comentarios en la gestación de este artículo.

NOTA
El artículo no se desprende de un trabajo anterior.

PUBLISHER



1. Introducción

Los transespecie pueden ser entendidos como hombres y mujeres que no se identifican como seres humanos, sino como una especie animal (pájaros, perros, gatos, entre otros). Sienten que están atrapados en cuerpos que no les pertenecen, se visten y actúan como si fueran de diferente especie. En este sentido, hay una reconfiguración del género y la identidad que busca dar su lucha en espacios sociales, políticos y jurídicos. Dicho en otras palabras, los transespecies son representaciones de alteridad y otredad, o sea, humanos que transitan a lo no humano animal y, así, desdibujan las fronteras biológicas, culturales, genéricas o sexuales (Matić, 2021). Estas nuevas identidades y géneros conllevan a repensar la construcción del yo, del otro y de mi alteridad. Como lo expresa Ferro (2020):

> Si se siguen los términos de la construcción de un yo a través de un otro, entonces se asume que el otro o lo distinto a mí hace referencia a lo que soy nulificando la posibilidad de construir mi propia identidad en el marco referencial del ser desde lo propio, es decir, la percepción que tengo de mí mismo sin la presencia del otro es una falsedad. En conclusión, afirmar que construyo lo que soy por la distinción del otro, es incapacitar al ser en su capacidad para definirse. Afirmar que yo soy el otro tampoco es una sensata respuesta porque es una contradicción de principio, porque no puedo afirmarme en la negación porque el sujeto se piensa y actúa en un orden propio que lo define desde su realidad y no desde el pensamiento del otro (p. 203).

En consecuencia, dentro del presente documento la palabra animal se enmarca en lo animal no humano (Russell, 2012). Es decir, la relación que se establece entre el animal y el humano es una relación interespecie (Brittain y Overton, 2013). Considerando lo anterior, se percibe cómo las fronteras entre lo animal y lo humano no tienen por qué estar definidas, como lo están en nuestro plano ontológico, y más bien, se presentan desdibujadas. Braidotti (2015) menciona que la relación entre humanos y no humanos animales "implica flujos de devenir abiertos, interrelacionados, multisexuados y transespecie mediante la interacción con los múltiples otros. Un sujeto posthumano así constituido excede tanto los confines del antropocentrismo como del humanismo compensatorio, para adquirir una dimensión planetaria" (p. 107).

Si bien, la búsqueda por la comprensión de la diversidad cada día se va convirtiendo en un reto, algunos autores manifiestan la muerte del sujeto y bajo este sustrato pensar hoy en día un concepto de ser humano parece innecesario (Ferro, 2020), la visión del pensamiento posmoderno ha promovido una sociedad bajo la cual se manifiestan innumerables formas de concebir a los sujetos, de etiquetarlos, de comprenderlos y, por ende, de darle significado al ser humano y sus distintas variaciones, transformaciones o transiciones.

Por lo tanto, el ser humano no sólo es capaz de servirse de los seres, en particular que existen sobre la Tierra, ya sean plantas o animales, para cubrir sus necesidades, "sino que con el tiempo es capaz de modificar, configurar y perfeccionar las especies" (Buffon, 1847, citado en Oeser, 2003, p. 142). En general, se aprecian distintas formas del ser humano y la disolución entre lo aceptado socialmente, lo construido científicamente y lo concebido subjetivamente. Las nuevas realidades y el abandono de antiguos presupuestos han conllevado a repensar los cambios y

transformaciones drásticos de la sociedad, poniendo en cuestión los límites semióticos, éticos y ontológicos sobre lo viviente (Francica, 2020).

Así, adentrarse en los problemas de identidad, es un asunto más allá de lo político (Latour, 2013; Pereira, 2021), se vuelve un complejo sistema de identificación, aceptación y pertenencia a un grupo, la identidad se desvanece por la imposibilidad de comprenderla (Pomposini, 2019), nos encontramos frente a la idea de las transidentidades. El problema de lo intercultural y multicultural deja de ser un encuentro entre culturas (Ferro, 2012). El racismo, la xenofobia, la homofobia, la transfobia y la segregación social se convierten en banderas para un mundo donde se debe reconstruir los tejidos y fracturas sociales, surgen nuevas tribus o subculturas urbanas y rurales que demandan reconocimiento desde el ámbito jurídico, político, cultural y filosófico (Sacchini, 2019).

> Pensar en la identidad es centrarse en el juego mismo de las afecciones, sensaciones, sentimientos e intenciones que incitan a los sujetos a participar en las esencias verbales de las miradas humanas para explicar una razón de ser. La identidad es entonces la consecuencia de infinitas lucubraciones sustentadas en innumerables ecuaciones para justificar a los sujetos como seres que ocupan este planeta como parte de la humanidad, pero con una humanidad propia [...] El problema de la identidad sigue siendo un problema pertinente de pensamiento para comprender el mundo social contemporáneo, la mayor dificultad está en pensar la diversidad desde la diversidad sin considerar la identidad, ya que en el mundo contemporáneo el hombre se multiplica, su sociedad engendra sociedades al interior de una misma sociedad, la cultura se llena de diversos matices en una misma matriz cultural; ello complica la comprensión de la realidad social y la comprensión del hombre mismo (Ferro, 2020, pp. 205 y 212).

La dificultad de la otredad ya no es la relación yo-otro, sino la diversidad de relaciones de otredad que surgen y que solicitan ser teorizadas e incluidas en los debates sobre lo humano y lo animal, entre organismos y máquinas o entre lo físico y lo no físico (Haraway, 1991), poniéndose en declive las estructuras patriarcales que han impuesto una posición de subalternos a todo lo que situé en la dimensión de lo no humano, de la misma manera que lo han hecho con mujeres y disidencias sexuales (Linett, 2020).

Vivimos un mundo colmado de mundos donde el sexo y el género dejan atrás la naturaleza para determinarse por decisión propia generando transformaciones y tránsitos, —no se es animal ni hombre, no se es mujer ni hombre, tan solo se es: transespecie o transgénero—, por lo que adentrarse a la identidad se vuelve un reflexión íntima y colectiva (Ferro, 2012; 2020).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, surgen determinadas preguntas: ¿Cómo se deben comprender las identidades en las sociedades actuales? ¿Cómo pensar la multiculturalidad en las relaciones humanos, no humanos animales? ¿Cómo definir cultural, filosófica y epistemológicamente las nuevas identidades que surgen de la transición de humanos a no humanos animales? ¿En los transespecie el yo desaparece para convertirse en otro? Por eso es importante exponer una serie de tipologías que de una u otra forma abordan de manera limitada o no, estas preguntas.

Si bien, este escrito prioriza algunos autores y textos antropológicos, así como de otras disciplinas sobre la relación humanos no humanos, es necesario decir que en la revisión bibliográfica se encontró poca información sobre la tipología transespecie de humanos que transitan a los no humanos animales. Ciertamente, además de las noticias en periódicos virtuales y una entrevista que se realizó en un Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (Antón, et al., 2018) no se encontró más información sobre esta tipología, por lo tanto, se espera que este documento sea un aporte a las diferentes connotaciones de transespecie y en especial, a la relacionada con el tránsito hacia lo no humano animal. Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo indagar sobre las discusiones que se han venido dando desde hace unas décadas en diferentes disciplinas académicas y formas de representación artística y cultural sobre la concepción de transespecie poniendo de relieve su importancia social, política, cultural y jurídica.

2. Métodos

El presente artículo tiene como objetivo indagar sobre las distintas discusiones que se han venido dando desde hace unas décadas en diferentes disciplinas académicas y formas de representación artística y cultural sobre la concepción de transespecie. Por lo tanto, se realizó una investigación documental desde la revisión bibliográfica y de prensa, donde se priorizaron artículos científicos y libros que, desde diferentes disciplinas han abordado la relación humano no humano. Posteriormente se organizó en bases de datos bibliográficas una seria de ideas, definiciones y aproximaciones teóricas que se permitieron organizar siete tipologías hegemónicas que hablan y comprenden lo transespecie de distintas formas. En primera instancia, la concepción literaria; en segunda instancia, la tecnológica; en tercera instancia, la artística; en cuarta instancia, la jurídica; en quinta instancia, la etológica; en sexta instancia, la mirada sociológica y, por último, la concepción psicoanalítica. Finalmente, se agrega una tipología más sobre lo transespecie, en el entendido que en la revisión documental fue sobre la que menos se encontró información, esta tipología se basa principalmente en el tránsito de lo humano a lo no humano animal, en esta concepción transespecie, hombres y mujeres no se identifican como seres humanos, sino como una especie animal.

3. ¿Qué es lo transespecie?

La dicotomía entre humanos y no humanos ha sido parte de las contraposiciones entre lo cultural y lo natural (Ingold, 1994), entre lo racional y lo irracional, entre lo animado y lo inanimado, entre el orden y el caos, lo que no ha permitido indagar a fondo los procesos de transformación o tránsito que no se encuentran en estas dicotomías o peor aún, se incluyen de manera arbitraria para poder tipificarlos de algún modo, como es el caso de lo “trans”, es decir, de lo que hace un tránsito entre algo establecido y algo por establecer. Un ejemplo para poner en cuestión el tránsito del humano al no humano animal, lo constituye el perro, a medio camino entre lo “natural” y lo “cultural”, entre lo salvaje y lo civilizado, en el cual se encuentran facultades que permiten antropomorfizarlo (Marvin y McHugh, 2014).

Algunas miradas analizan la relación entre humanos y no humanos animales, desde la empatía por los perros o gatos, donde las características antropomórficas son atribuidas a las mascotas o especies de compañía (Revol, 2020). Gordana Matić (2021), define estas transformaciones o tránsitos como monstruosos y sintomáticos de una crisis social y moral que desborda las costumbres tradicionales familiares, aunque Matić, plantea tres grupos de seres monstruosos "El primer grupo lo constituyen híbridos entre distintos animales reales o fantásticos; el segundo, cruces entre los seres humanos y animales, mientras que en el tercero encontramos unas combinaciones intrigantes llamadas tecno humanos, mezclas de organismos naturales con ficciones" (p. 34). Aunque estos grupos reúnen características de los denominados transespecies, al revisar bibliografía sobre el tema, se encuentra una serie de tipologías más exhaustivas que están determinadas por académicos, artísticas y periodistas que, de acuerdo con su relación con la academia, las luchas feministas y el rol de informar han ido definiendo y retratando la relación humano no humano y sus diferentes tránsitos.

3.1 Tipología literaria

Hay diversas construcciones literarias donde no se habla de tránsito, sino de metamorfosis entre el humano al no humano (Kafka, 2008; Ovidio, 2016) o de relacionamiento entre los humanos y no humanos como en la literatura (Dick, 1992), en los mitos griegos (Lantero, 2018), en las fábulas latinoamericanas (Pombo, 1985) o en las narrativas fantásticas (Melville, 1975), donde los animales tienes capacidades como hablar, caminar, tomar objetos o abstraer la realidad como un ser humano.

Las tramas de estos relatos son motorizadas por deseos que violan o se desentienden de los límites entre las especies. Soledad (2021) plantea que, ya sea en una casa ominosa poblada por animales y mujeres de laboratorio, como en un reino edénico donde los gatos copulan con los conejos y las señoras con murciélagos, lo que el sujeto de la modernidad concibe como 'humano' aquí se encuentra suspendido ante el avance de pulsiones, deseos y contactos que no conocen de barreras categoriales (p. 44).

De este modo, las metáforas o analogías han sido una de las herramientas lingüísticas para concebir lo transespecie, esto quiere decir que no es un concepto nuevo, pero su mutación en el tránsito de humanos a no humanos animales es lo que se pone de relieve que no ha sido trabajado a profundidad, ya sea por ser un reclamo relativamente nuevo o porque teóricamente no se le había dado la relevancia que ha ido teniendo.

3.2 Tipología tecnológica

A partir del debate entre los límites de lo natural y lo cultural, de lo biológico y lo sintético, donde se pone en cuestión la interacción establecida en términos de lo corpóreo, lo contingente y lo relevante (Overton y Hamilakis, 2013) se establecen múltiples definiciones, concepciones, aproximaciones sobre lo que se entiende por transespecie. Un claro ejemplo es la filosofía nómade (Braidotti, 2006) que concibe a la naturaleza como un territorio posthumano en donde los cuerpos de humanos y animales son híbridos, además de cultural y tecnológicamente mediados,

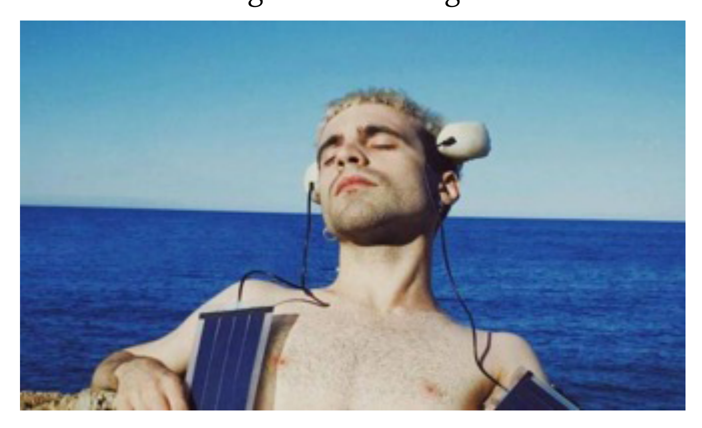
lo que permite una alianza transespecie que reconecta el entorno y redefine los potenciales de los cuerpos (Trafí-Prats, 2012).

Esta tipología de transespecie se relaciona con el transhumanismo o los llamados cyborg, donde los seres humanos recurren a la robótica y la inteligencia artificial para modificar sus cuerpos. Los transespecie que se enmarcan en este entramado defienden el derecho a utilizar tecnologías para ampliar sus capacidades mentales y físicas (Ferry, 2017; Sánchez, 2021).

Un ejemplo de esta tipología es Manuel Aguas (imagen 1), un artista barcelonés de 24 años quien se implantó dos aletas en su cráneo que captan los cambios de presión atmosférica, humedad y temperatura. Después, con ayuda de un microchip, estos impulsos climáticos se convierten en vibraciones y sonidos que se transmiten dentro de la cabeza. Las dos aletas de silicona se pueden recargar con energía solar y conectarse a redes Wi-Fi.

Aunque Manuel Aguas no es el único que mediáticamente se ha declarado transespecie con estas características. Neil Harbisson (imagen 2), el primer cíborg reconocido legalmente por un gobierno. Harbisson nació con una anomalía en la visión (acromatopsia) que le impide distinguir colores. En 2004, se implantó una antena en el cráneo, un sensor que detecta los espectros de luz y los transmite como sonidos a su cerebro. Harbisson creó en 2010 la *Cyborg Fundation* junto a Moon Ribas, una mujer que en 2013 se implantó sensores en los pies para notar las vibraciones de los terremotos (Alma, Corazón, Vida, 14 de diciembre de 2020).

Imagen 1. Manuel Aguas



Fuente: El Tiempo


Imagen 2. Neil Harbisson

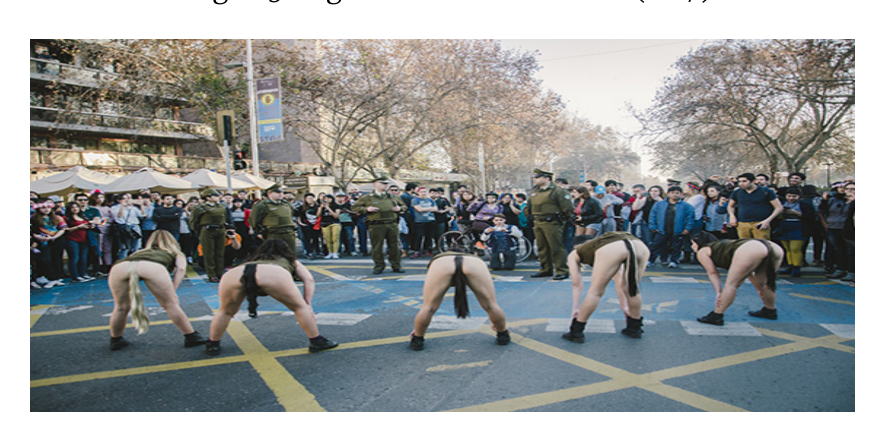


Fuente: CNN

3.3 Tipología artística

Hay algunas representaciones transespecie que responden a un reclamo al sistema patriarcal, heterosexual y biologicista (imagen 3) que margina la exploración entre la animalidad y el instinto humano (Linett, 2020). Estos transespecies se catalogan dentro de la búsqueda de una bestia no humana, una bestia transespecie, transanimal, híbrida, cuerpo y máquina a la vez (Cuervo, 2017; Haraway, 1991) o también a través de la performatividad (Rozo, 2020) utilizando elementos o simbolismos de animales donde la música, la danza, el teatro o artes plásticas, se convierten en otras ontologías contestarias al poder hegemónico (Barad, 2003), donde los cuerpos transespecie se convierten en una forma de resistencia ante las imposiciones heteronormativas del capitalismo que ejerce un control biopolítico y se aprovecha de las potencias de mujeres, hombres, animales, naturaleza y genes para generar capital (Piedrahita, 2017).

Imagen 3. Yeguada Latinoamericana (2017).



Fuente: Linett (2020)

3.4 Tipología jurídica

Asimismo, está muy presente la relación interespecie y transespecie, tomando como referencia que hay animales que desde hace unas décadas se encuentran en conflicto con los humanos, ya sea por su caza, explotación de los hábitats, tráfico ilegal de especies endémicas, la explotación y el encierro en los zoológicos, su exhibición en televisión o en áreas de ecoturismo (Ulloa, 2002) entre otras formas de relacionamiento, lo que ha conllevado a pensar los derechos de los animales, el surgimiento de organizaciones ambientales, es decir, el establecimiento de un tránsito de lo inter a lo trans, en donde los transespecie se refiere específicamente a las nociones de poder/sometimiento, cosificación/reificación y el cómo se da un tránsito a la reivindicación de los no humanos animales sobre los humanos, dejando de tener los animales una concepción meramente patrimonialista y pasando a un proyecto de reconocimiento (Rodríguez Álvarez, 2020).

3.5 Tipología etológica

De forma similar a lo anterior, se encuentra la posición transespecie cuando los animales son capaces de desarrollar conmociones humanas, ahí también se habla de cómo hay un tránsito a través de lo simbólico-emocional, donde especies como perros, gatos, gorilas, delfines, cerdos, caballos, elefantes, loros, entre otros, llegan a tener impulsos desde el lenguaje y lo mental, convirtiéndose en ejemplo de transespecies (Shanker y Reygadas, 2002).

3.6 Tipología sociológica

De igual importancia, cada vez más, los perros y gatos, se convierten en perrhijos o gathijos, es decir, miembros de los núcleos familiares. Está concepción de familia se concibe como familia transespecie, donde los animales son tratados como parientes reales, —ya sea un hijo, un hermano o un nieto —, lo que ha conllevado a que en divorcios o separaciones se pelee por la custodia del perro o gato, incluyendo factores subjetivos como quién lo compro, quién se lo obsequio a quién, quién ha estado a su cuidado por más tiempo, entre otros aspectos que en muchas ocasiones vulneran al mismo animal (Brandes, 2020, Tovar, 2002).

La anterior noción de transespecie no es nada nueva, pero ha venido tomando relevancia por el rol tan importante que han empezado a cumplir las mascotas o especies de compañía en los ámbitos familiares y sociales, como es el caso de las ciudades, donde se ha obligado a repensar las políticas y éticas urbanas con los animales. Aquí encontramos las nociones de "*teoría urbana trans-especie*" que enuncia la geógrafa Jennifer Wolch en su ensayo "Zoöpolis" (1996), donde plantea la necesidad de extender las consideraciones éticas hacia los animales domésticos más allá de la esfera de las mascotas y de los acompañantes mamíferos más habituales (Gandy, 2013).

3.7 Tipología psicoanalítica

También se encuentra la visión psicoanalítica del caso, donde se señala que el ser humano transita a un posthumanismo (Braidotti, 2015; Sánchez, 2021), como el caso de los multi o transespecie (Mastrangelo, 2017), que se encuentran develando una imagen narcisista de sí mismo, donde sus intereses se encuentra en llamar la atención y tener legitimidad desde las redes sociales que le brindaran aliento para seguir suscitando una condición trans, aquí se identifica con una cosa, no con una subjetividad, sino con un mero objeto que busca aprobación, pero es un objeto que siente, no es inanimado (Bartoloni, 2011; Perniola, 1998).

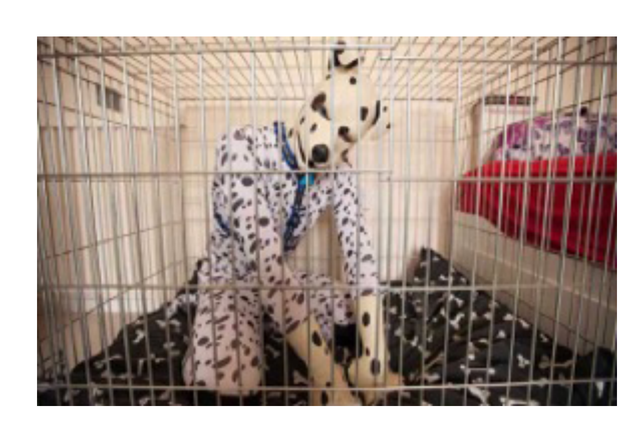
Esta última concepción estaría más cercana a la indagación que nos encontramos realizando en referencia con los transespecie vinculados a humanos que transitan a animales, aunque no brinda del todo elementos concluyentes para comprender o teorizar sobre los casos mencionados. En definitiva, se vislumbra que las teorizaciones sobre las relaciones entre humanos y no humanos animales y que han sido categorizadas como transespecie reflexionan sobre la construcción de afectos y vínculos, relaciones de poder a través de un deseo de dominio simbólico y de edificación de una alteridad del humano al no humano, creando lazos comunitarios mediados por fidelidad, lealtad y hábitos socialmente construidos en busca de aprobación.

4. ¿El tránsito del humano al no humano animal?

Teniendo en cuenta las tipologías anteriormente descritas, se expone una octava tipología, que se basa principalmente en el tránsito de lo humano a lo no humano animal, en esta concepción transespecie, hombres y mujeres no se identifican como seres humanos, sino como una especie animal.

Tom Peters, británico de 32 años, es un ciudadano que pide ser reconocido como un humano que se transforma en animal cuando se coloca su disfraz de dálmata (imagen 4), —es decir en un hombre transespecie— actúa, come, piensa como un perro, además, tiene una dueña quien lo alimenta y lo pasea en las calles. De día es un técnico de iluminación y teatro, pero de noche se pone su traje y se transforma en un animal llamado Spot, por eso pide ser reconocido como el primer humano transespecie del planeta. Como lo menciona Revol (2020), la relación entre perros y humanos pareciera tener al cohabitar como premisa, es decir, nos queremos parecer a los perros, porque los perros son los más humanos entre los animales no humanos.

Imagen 4. Tom Peters "Spot"



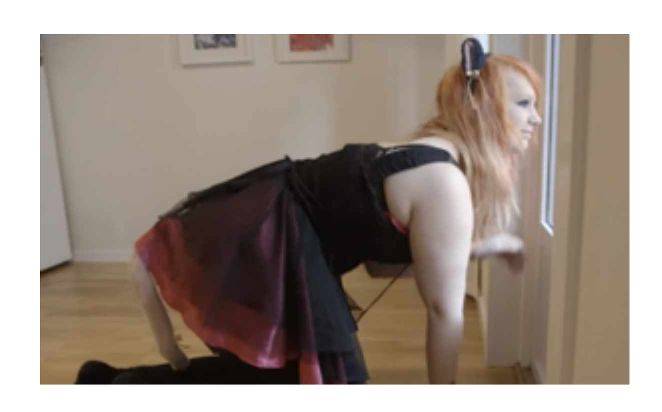
Fuente: Revista Semana

Aunque la historia de Peters parece sin mucha trascendencia, ha ido ganado relevancia no solamente en términos mediáticos, sino socioculturales y jurídicos. Si bien, el origen de este tipo de transespecie se desarrolló como un fetiche sexual, —entendiendo al erotismo sadomasoquista como una tecnología del yo, y que al llevarlo a la práctica permite una desexualización del placer mediante un intercambio de roles, desestabilizando la rigidez institucional y sistemática del orden heteropatriarcal (Linett, 2020) —. Hoy en día, los transespecie de este tipo han hecho un tránsito del fetiche a una identidad, donde conciben que nacieron en el cuerpo equivocado y, por lo tanto, merecen sus derechos como no humanos animales, posicionándose principalmente, como mascotas de compañía. "Es curioso como la palabra mascota, según el diccionario "Pequeño Larousse" se describe como proveniente del francés *mascotte*, que quiere decir persona, animal o cosa que da suerte, y además su sinónimo es la palabra *fetiche*" (Tovar, 2002: 249).

No obstante, sería más pertinente hablar de especies de compañía que de mascotas de compañía, en cuanto a este tipo de transespecie nos referimos —aunque es indiscutible que, al tener dueños se podrían catalogar como mascotas—. Según Haraway (2016) "especies de compañía" es una categoría más grande y heterogénea que "animal de compañía", y no sólo porque la primera debería incluir seres orgánicos tales como el arroz, las abejas, los tulipanes y la flora intestinal, todos los cuales hacen de la vida humana lo que es —y viceversa" (p. 14).

De hecho, Peters no es el único transespecie que mediáticamente se ha hecho famoso. Nano (imagen 5), es una joven sueca que desde los 16 años manifiesta que se dio cuenta que contaba con condiciones felinas, es decir, se identifica con un gato, manifiesta tener un gran sentido del oído, ver mejor de noche, sumado a que les gruñe a los perros, es capaz de percibir cosas que otros no ven, duerme en cualquier lugar, camina en cuatro patas, le encanta perseguir cosas, ama jugar con su cola y explorar lugares desconocidos. Nano afirma que no es una moda y que piensa actuar así toda su vida. Es por eso por lo que pide ser reconocida como transespecie (Fernandes, D.C. (02 de enero de 2020).

Imagen 5. Nano



Fuente: Fernandes (2020).

Entre algunas de las preguntas que van surgiendo con el caso de Spot o Nano son: ¿Habrá en algún momento un pase de metro gratuito para ellos ¿Habrá Whiskas o Dog Chow en el Burger King? ¿No tienen derecho a una cubeta de arena limpia o un lugar exclusivo para sus necesidades en los baños públicos? ¿No debería haber parques exclusivos y vallados, donde Nano ronronee y se revuelque, y Spot pueda correr detrás de un frisbee? O más complejo aun ¿Se puede entender los transespecie como un tránsito entre los humanos a los animales? ¿Los transespecie deben tener los mismos derechos de los animales? ¿Cuál sería el rol de las ciencias sociales y humanas para estudiar la relación entre los humanos y los transespecie? ¿Podría la etnografía multiespecies ayudar al estudio de los transespecie?

Por ejemplo, en la película *Ted 2*, el protagonista es un oso de peluche que busca lo contrario. El personaje, al ser una propiedad, no puede gozar de ningún beneficio o deber. Es por eso por lo que emprende una lucha para que la justicia pueda legalizar su estatus de ser humano. ¿Qué pasaría al revés? Probablemente, ¿no podría votar, casarse, pagar impuestos, ocupar posi-

ciones gubernamentales ni tendría derecho a la propiedad, acceso a subsidios, no podría entrar en lugares no *pet friendly*? Y en caso de tener una familia, ¿no sería reconocido como padre?

Es tanto el auge y relevancia que ha ido tomando este tipo de transespecie, que los humanos que han empezado su transición a no humanos animales han generado una comunidad alrededor del mundo de personas que se identifican con animales como la *Transespecie Society*, que se define como una "asociación que da voz a identidades no humanas, genera conciencia sobre los desafíos que enfrentan los transespecie y defiende la libertad de autodiseño" Vida Moderna. (12 de junio de 2019). "¿Qué significa ser transespecie?" Revista Semana. https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/transespecie-el-hombre-que-siente-como-un-perro-dalmata/619549/

5. ¿Desde dónde pensar lo transespecie?

La relación de la humanidad con los animales es ubicua. Desde las pinturas rupestres hasta la actualidad, se ha tejido la historia de la mano de esta relación, es indiscutible que las cosmovisiones de los seres humanos han sido alteradas por la realidad y cotidianidad con la que han forjado lazos de miedo, domesticación, narrativas, cantos, tradición oral, rituales, gastronomía, estéticas, simbolismos, etc., (Ulloa, 2002). Por lo tanto, es necesario reflexionar, cuestionar y teorizar sobre los significados de la relación entre humanos y no humanos animales.

La antropología como disciplina ha dedicado gran parte de sus análisis a explorar las concepciones y prácticas que las diversas culturas establecen simbólica y materialmente con las entidades no humanas (Montero, 2019), o específicamente con los animales, buscando comprender cómo cada cultura construye nociones sobre sí misma y sobre los otros, siendo un tema que ha ido tomando fuerza en la disciplina antropológica (Ulloa, 2002). De hecho, las etnociencias con la etnobiología y la etnozoología son referentes en buscar comprender los conocimientos que las comunidades locales tienen sobre los animales y la biodiversidad (Turbay, 2002).

Es claro que, la disciplina antropológica es de las que más interés ha tenido en explorar campos más allá de lo humano con no humanos, híbridos o transespecies (Kohn, 2007), al reconocer diferentes ontologías, —giro ontológico— (Descola, 2011; Latour, 2011; Viveiros de Castro, 2004) que permita comprender que las identidades se reconfiguran constantemente y es necesario estudiarlas y brindarles el reconocimiento pertinente que merecen, y que en definitiva, permitan construir relaciones diplomáticas entre los humanos y no humanos (De la Cadena, 2010; Blaser, 2016).

Para la arqueología como disciplina, también ha existido una preocupación interpretativa por comprender los hallazgos del pasado de animales a través de las evidencias materiales, en busca de respuestas científicas a las preguntas de la relación con el ser humano en el presente. Una de esas miradas procede del enfoque zooarqueológico que desde la interpretación de restos animales ha explorado la relación interespecie, es decir, entre humanos y no humanos, —sin desconocer los estudios zooarqueológicos hasta finales del siglo pasado se limitaban al estudio de los huesos de los animales con el fin de indagar patrones de subsistencia humano— (Brito, 2020).

Lo cierto es que las especies no humanas en las últimas décadas han tomado un rol protagónico destacando su relación como híbridos, cyborg o especies de compañía (Haraway, 1991; 2016), o como plagas (Brito, 2020) o de acuerdo con sus connotaciones simbólicas o metafóricas (Viveiros de Castro, 2004). De esta manera, el enfoque zooarqueológico fue limitado, por lo que posterior a la década de 1980 se comienza a gestar una zooarqueología social interpretativa, principalmente, para analizar las relaciones entre los seres humanos y la fauna —entendiendo la fauna como un recurso inserto del medio ambiente—. Sin embargo, al reflexionar y cuestionar los fenómenos culturales generados por la interacción humano y no humano, se empezó a pensar una antropología transhumanista.

Por consiguiente, el enfoque de la antropología transhumanista (Sánchez, 2021) y de una etnografía más allá de los límites de lo humano (Ingold, 2013; Kohn, 2012) consideró que las características humanas no son inmutables, sino contingentes a la evolución, por lo que es complicado limitar o delimitar el conjunto de genes, rasgos o caracteres que son genuinamente esenciales o propios de los seres humanos. Desde esta visión de la antropología y la etnografía, las preguntas oscilan entre pensar cuál sería la morfología, expresiones genéticas y epigenéticas que se consideran determinantes sobre la naturaleza del ser humano, conllevando a la pregunta ¿en qué nivel de la transformación o tránsito de un ser humano a un no humano se empieza a ser otra cosa?

Por lo tanto, a modo de contexto y de entender cómo se ha venido abordando tal connotación de transespecie se propusieron siete tipologías hegemónicas y una poco explorada, desde donde se ha abordado la relación humanos a no humanos, —eso no quiere decir que no haya otras, sino que fueron las más frecuentes que se encontraron y, que se pudieron tipificar de este modo—.

6. ¿Cómo pensar lo transespecie?

En términos teóricos creería que el giro ontológico como conjunto de perspectivas que coinciden en plantear alternativas al dualismo naturaleza cultura (Ruiz y Del Cairo, 2016), podría ayudar a estudiar las transformaciones y transiciones de los humanos a los no humanos, teniendo en cuenta que está vertiente anhela tomar los conceptos como fuentes de transformación de los propios marcos teóricos, con miras a producir descripciones que no reduzcan a los sujetos estudiados o teorizados, produciendo descripciones explicativas e interpretativas acordes a los entornos y nuevas dinámicas sociales e identitarias que se forjan (Dos Santos y Tola, 2016).

Por otra parte, en términos metodológicos propondría trabajar con la etnografía multiespecies (Kirksey y Helmreich, 2010) la cual aborda la relacionalidad entre humanos y no humanos (Fonck y Jacob, 2018), destacando el interés por la subjetividad y la agencia de organismos cuyas vidas están entrecruzadas con los humanos. Si bien, la etnografía multiespecies establece su énfasis desde temas etnobiológicos clásicos donde se estudian las plantas, animales, insectos, hongos o microorganismos, para el caso de esta investigación se propone ampliar el alcance metodológico para el estudio de las dinámicas de los cyborgs, híbridos, posthumanistas, transes-

pecie, transhumanistas, zoosexuales, y otras transformaciones o tránsitos de lo humano a lo no humano. Por lo tanto, se podría empezar a construir una etnografía transespecie, es decir, que estudie todas las transformaciones o tránsitos de lo humano a lo no humano, incluyendo lo no humano animal —interés principal de esta investigación —.

7. Conclusión

Si bien, la intención de este artículo era indagar sobre las discusiones sobre la concepción de transespecie, En. Por eso se espera que, este documento sea un aporte a la bibliografía sobre lo transespecie y, fundamentalmente, sobre la tipología menos trabajada.

Asimismo, se espera que, esencialmente la antropología como disciplina, así como otras disciplinas y formas de representación sigan pensando, estudiando e indagando el rol que están cumpliendo los cyborgs, híbridos, posthumanistas, transhumanistas o zoosexuales en la construcción de nuevas identidades o géneros, o transidentidades y transgéneros donde se pone en reflexión la relación entre el yo y el otro y la construcción de alteridades.

Finalmente, se propone que los aportes teóricos del giro ontológico y de una etnografía transespecie puedan ser los elementos para estudiar las transformaciones y tránsitos que se vienen dando desde lo humano a lo no humano. Así, se espera seguir fortaleciendo las categorías analíticas y herramientas metodológicas que permitan comprender, debatir o deconstruir las narraciones literarias, las modificaciones tecnológicas, las representaciones artísticas, las defensas jurídicas, los desarrollos socioemocionales, las construcciones de familias y las visiones narcisistas que involucran la relación humano no humano, y especialmente, la relación humano y no humano animal.

Referencias

Antón, A.P., González, G., Dal Maso Otano, S., Rodríguez Pazos, N., Silanes, M.C., Hormanstorfer, S.G., Mariño, L., y Mikolaitis, M.N. (2018). La bienaventuranza freudiana del Siglo XXI. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-122/370

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity. *Journal of Women in Culture and Society*, *8*(3), 801-831. https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/345321

Bartoloni, P. (2011). Thinking Thingness: Agamben and Perniola. *Annali D'Italianistica*, 29, 141-162. http://www.jstor.org/stable/24016418.

Blaser, M. (2016). Is another Cosmopolitics possible? *Cultural Anthropology*, 31 (4), 545–570. https://doi.org/10.14506/ca31.4.05

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Traducción de Juan Carlos Gentile Vitale. Gedisa

Braidotti, R. (2006). *Transpositions*. Polity Press.

Brandes, S. (2020). Trans-species Custody Battles and the Reframing of Kin ship Ties. *Disparidades. Revista de Antropología*, 75(1), 1-9. https://doi.org/10.3989/dra.2020.009.

Brito, A. (2020). Zooarqueología social interpretativa. Un acercamiento al análisis de las relaciones entre animales-humanos y animales-no-humanos desde otro punto de vista. *Ruta Antropológica*, 11, 29-43. 10.5281/zenodo.4751803

Brittain, M. y Overton, N. (2013). The Significance of Others: A Prehistory of Rhythm and Interspecies Participation. *Society & Animals*, 21(2), 134-149. https://doi.org/10.1163/15685306-12341298

Fernandes, D.C. (2020, 02 de enero). ¿Trans-especies? La historia de Nano, la mujer gato *CNZ-Mundo*. https://mundo.culturizando.com/trans-especies-la-historia-de-nano-la-mujer-gato-video/

Cuervo, M. (2017). De Prometeo al Ciberprometeo. *Revista Nexus Comunicación*, 20, 188-223. https://doi.org/10.25100/nc.v0i20.1841

De la Cadena, M. (2015). *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Duke University Press

Descola, P. (2011). Más allá de la naturaleza y de la cultura. En L. Montenegro (ed.), *Cultura y Naturaleza* (pp. 75-96). Jardín Botánico.

Dick, P.K. (1992). *Blade Runner*. Edhasa.

Dos Santos, A y Tola, F. (2016). ¿Ontologías como modelo, método o política? Debates contemporáneos en antropología. *Avá. Revista de Antropología*, 29, 71-98.

Alma, Corazón, Vida. (14 de diciembre de 2020). Un joven barcelonés "transespecie" se implanta aletas en el cráneo. *El Confidencial*. https://cutt.ly/8HbYYSw

Ferry, L. (2017). *La revolución transhumanista*. Alianza.

Ferro, L.E. (2020). Prisma de la identidad: la multiculturalidad y la globalización ante el problema de la identidad. *Revista de filosofía eikasia*, 91, 193-216. https://www.revistadefilosofia.org/91-10.pdf

Ferro, L.E. (2012). Extravíos de la identidad: el problema epistemológico de la identidad. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, *2*(1), 1-12.

Fonck, M., y Jacob, D. (2018). "Escuchando el llamado del bosque": explorando las dimensiones afectivas de la conservación ambiental desde la etnografía multiespecies. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 35, 221-23. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n35-13

Francica, C. (2020). Animalidad, comunidad e imaginarios de lo trans en la obra visual de Nicola Costantino. *Revista Estudios Feministas*, *28*(2), e72439. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272439

Gandy, M. (2013). El resurgir de Zoöpolis: biodiversidad, paisaje y ecologías cosmopolitas. *Urban. Revista del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio*, 5, 9-14. http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/2062

Haraway, D. (2016). *Manifiesto de las especies de compañía: Perros, gentes y otredad significativa*. Bocavulvaria Ediciones.

Haraway, D. ([1984] 1991). *Manifiesto Cyborg. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado.* Traducción de Manuel Talens con pequeños cambios de David de Ugarte. Ediciones Cátedra.

Kirksey, E. y Helmreich, S. 2010. The emergence of multiespecies ethnography. *Cultural Anthropology*, *25*(4), 545-576. https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01069.x

Kohn, E. (2012). Proposal 1: Anthropology beyond the Human. *Cambridge Anthropology*, *30*(2), 136-146. https://doi.org/10.3167/ca.2012.300209

Kohn, E. (2007). How Dogs Dream: Amazonian Natures and the Politics of Transspecies Engagement. *American Ethnologist*, *34*(1), 3-24. https://doi.org/10.1525/ae.2007.34.1.3

Ingold, T. (2013). Anthropology Beyond Humanity. *Suomen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropological Society*, *38*(3). https://cutt.ly/4HbYXQa

Ingold, T. (1994). *What is an animal?* Routledge.

Kafka, F. (2008). *La Metamorfosis*. Editorial Edaf.

Lantero, B. (2018). La relación hombre-animal en la mitología griega. *Naturaleza y Libertad*, 10, 171-192. https://doi.org/10.24310/nyl.v10i3.3666

Latour, B. (2013). *Políticas de la naturaleza.* RBA.

Latour, B. (2011). Perspectivismo: ¿"tipo" o "bomba"? *Estudios tempranos*, (1), 173-178. https://doi.org/10.11606/issn.2237-2423.v0i1p173-178

Linett, C. (2020). Proyecto Yeguada Latinoamericana. Performance y feminismo disidente. *Cuadernos de Teoría Social*, *6*(12), 86-106. http://cuadernosdeteoriasocial.udp.cl/index.php/tsocial/article/view/109

Marvin, G. y McHugh, S. (2014). *Routledge handbook of human-animal studies*. Routledge Taylor y Francis Group.

Mastrangelo, A. (2017). Naturalezas y sociedad desde América Latina. *Etnografías Contemporáneas*, *3*(4), 10-30. http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/427

Matić, G. (2021). Identidades monstruosas como síntoma de la crisis moral en la sociedad actual: ejemplo de tres autores hispanoamericanos. *Verbum Analecta Neolatina*, *22*(1), 29-45. https://verbum.ppke.hu/index.php/verbum/article/view/273

Melville, H. (1975). *Moby Dick*. Círculo de Lectores.

Montero, S. (2019). *Encuentros de vida y muerte. Antropología transespecie y mundos ampliados entre cazadores y animales en el suroeste extremeño* [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide Sevilla]. https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/7206

Oeser, E. (2003). Konrad Lorenz y la pregunta sobre el origen del perro. *Ludus Vitalis*, *11*(20), 17-25. http://www.ludus-vitalis.org/ojs/index.php/ludus/article/view/559

Overton, N. J. y Hamilakis, Y. (2013). A Manifesto for a Social Zooarchaeology. Swans and Other Beings in the Mesolithic. *Archaeological Dialogues*, *20*(2), 111-136. https://doi.org/10.1017/S1380203813000159

Ovidio. ([8 d. C.], 2016). *Metamorfosis*. Trad. José Carlos Fernández Corte—Josefa Cantó Llorca. Gredos.

Pereira, A. (2021). Del desastre planetario: el Antropoceno y su pregunta política. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1-33. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2809

Perniola, M. (1998). *El sex appeal de lo inorgánico*. Trad. Mario Merlino. Trama.

Piedrahita, C. (2017). Subjetivaciones poshumanas: una perspectiva ética y política. *Iztapalapa*, 82, 49-74. https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/29

Pombo, R. (1985). *Fábulas y Verdades*. Editorial Bedout.

Pomposini, A. (2019). Entre lo orgánico y lo inorgánico: la experiencia del hacerse cosa en Perniola y Braidotti. *Estudios de Filosofía*, 17, 150-172. https://doi.org/10.18800/estudiosdefilosofia.201901.007

Vida Moderna. (2019, 12 de junio). "¿Qué significa ser transespecie?" *Revista Semana.* https://cutt.ly/THbUrWJ

Revol, J. (2020). Perros cósmicos. Fugas posthumanas en Quédate conmigo, de I Acevedo. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, *8*(1). https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/156

Rodríguez Álvarez, J.D. (2020). Guerra trans-especie: Animales en conflicto humano. d.*A.Derecho Animal (Forum of Animal Law Studies)*, *11*(3), 65-77. https://doi.org/10.5565/rev/da.509

Rozo, B. (2020). Eficacia sonora del ritual. A propósito de reivindicaciones y devenires sobre el sonido y la música. [Ponencia] VI Congreso Virtual de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA – 2020).

Ruiz, D., y Del Cairo, C. (2016). Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 193-204. http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.13

Russell, N. (2010). Navigating the Human-Animal Boundary. *Reviews in Anthropology*, *39*(1), 3-24. https://doi.org/10.1080/00938150903548592

Sacchini, D. (2019). La bioética como base de una ecología y antropología que evita la cultura de los residuos. *Vida y Ética*, *20*(1), 75-87. https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/VyE/article/view/2202

Sánchez, T. (2021). La propuesta transhumanista para la abolición del género. Pieza del rediseño de la naturaleza humana. *Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis*, *66*(4), 1-22. http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001140

Shanker, S., y Reygadas, P. (2002). La red de la racionalidad: emoción y lenguaje. *Cuicuilco*, 9 (24).

Soledad, L. (2021). Demasiado post-humanas: cruces entre especies en relatos de Elvira Orphée y Marosa Di Giorgio. *LEJANA. Revista Crítica de Narrativa Breve*, 14, 31-45. https://doi.org/10.24029/lejana.2020.14.1664

Tovar, P. (2002). El insólito mundo de las mascotas. En A. Ulloa. (Ed.), *Rostros culturales de la fauna. Las relaciones entre los humanos y los animales en el contexto colombiano* (pp. 241-257). Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Fundación Natura.

Trafí-Prats, L. (2012). Transponer el antropocentrismo Petz Para una pedagogía basada en el devenir-animal y la doble visualidad. *Instrumento*, *14*(2), 209-217. https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18769

Turbay, S. (2002). Aproximaciones a los estudios antropológicos sobre la relación entre el ser humano y los animales. En A. Ulloa. (Ed.), *Rostros culturales de la fauna. Las relaciones entre los humanos y los animales en el contexto colombiano*. (pp. 87-111). Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Fundación Natura.

Ulloa, A. (Ed). (2002). Introducción En *Rostros culturales de la fauna. Las relaciones entre los humanos y los animales en el contexto colombiano* (pp. 9-29). Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Fundación Natura.

Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena, En A. Surrallés y P. García (Eds.), *Tierra Adentro. Territorio Indígena y Percepción del Entorno* (pp. 37-80). Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas.

Viveiros de Castro, E. (1998). Cosmological Deixis and Amerindian Perspectivism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, *4*(3), 469-488. https://doi.org/10.2307/3034157

Wolch, J. (1996). Zoöpolis. *Capitalism, Nature, Socialism*, *7*(2), 21-48. https://doi.org/10.1080/10455759609358677

AUTOR

Jorge Alberto López-Guzmán. Antropólogo, Politólogo, Especialista y Magíster en Gobierno y Políticas Públicas, Doctorando en Antropología.

Campo, habitus y capital. Una propuesta analítica desde la perspectiva comparada

Field, habitus and capital. An analytical proposal from the comparative perspective

Ana Karen Colin Márquez; Raúl Chavarría Sánches Zúñiga; Armando Ulises Cerón Martínez



RESUMEN

El fundamento teórico-conceptual es uno de los referentes para abordar una problemática de investigación y aunque se realice un análisis del objeto de estudio desde la misma perspectiva teórica, distintos trabajos generan razonamientos y resultados únicos, orientados a diferentes dimensiones sociales respecto a sus implicaciones prácticas, para ello es importante considerar el uso que diversas producciones científicas han dado a una misma teoría. El presente trabajo tiene el objetivo de describir y analizar el abordaje teórico y empírico que se ha dado al estudio de trayectorias sociales y que han utilizado la teoría de Pierre Bourdieu como un referente reflexivo, analítico y explicativo del tema en cuestión; para ello se utilizaron diferentes producciones científicas, que conforman un estado del conocimiento, distinguiendo como categorías de análisis sus principales características como: objetivo, temporalidad, método, contexto y alcance; lo anterior se realizó utilizando la metodología de estudios comparados propuesta por Bereday, la cual consta de cuatro fases: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. Una vez realizado el análisis de comparación se presentan algunas reflexiones finales de lo encontrando como: la tendencia para aplicar metodologías cualitativas como historias de vida y biográficas, la similitud analítica de los autores al posicionar a los sujetos en campos específicos según el tipo de capitales que poseen y habitus adquirido, así como interpretar sus trayectorias en condiciones de reproducción o movilidad según la permanencia o transformación en un tiempo y condiciones determinadas.

Palabras clave: trayectoria social; práctica social; comparación.

Abstract

The theoretical-conceptual foundation is one of the references to approach a research problem and although an analysis of the object of study is carried out from the same theoretical perspective, different works generate reasoning and unique results, oriented to different social dimensions about their practical implications, for this it is important to consider the use that various scientific productions have given to the same theory. The present work has the objective to describe and analyze the theoretical and empirical approach that has been given to the study of social trajectories and that has used the theory of Pierre Bourdieu as a reflective, analytical and explanatory reference for the subject in question; for this purpose, different scientific productions were used, which make up a state of knowledge, distinguishing as categories of analysis its main characteristics such as objective, temporality, method, context, and scope; this was done using the methodology of comparative studies proposed by Bereday, which consists of four phases: description, interpretation, juxtaposition, and comparison. Once the comparison analysis has been carried out, some final reflections of what is found are presented, such as the tendency to apply qualitative methodologies such as life and biographical histories, the analytical similarity of the authors in positioning the subjects in specific fields according to the type of capital they possess and habitus acquired, as well as interpreting their trajectories in conditions of reproduction or mobility according to the permanence or transformation in a time and conditions certain.

Keywords: social trajectory; social practice; comparison.

INFORMACIÓN:
http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.58
ISSN 2737-6230
Vol. 3, No. 5, 2022. e21058
Quito, Ecuador

Enviado: diciembre 04, 2021
Aceptado: abril 25, 2022
Publicado: mayo 16, 2022
Sección General | Peer Reviewed
Publicación continua





AUTORES:

Ana Karen Colin Márquez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México
co244714@uaeh.edu.mx

Raúl Chavarría Sánches Zúñiga
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México
r.navia.9@hotmail.com

Armando Ulises Cerón Martínez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México
aceron@uaeh.edu.mx

CONFLICTO DE INTERESES
Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO
No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

AGRADECIMIENTO
N/A

NOTA
Artículo publicado como producto de avances del proyecto de tesis titulado "Prácticas sociales en procesos de evaluación educativa, percepciones y su influencia en actores educativos" para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

PUBLISHER



1. Introducción

Diversos son los estudios que buscan generar debate y análisis desde una perspectiva comparada de elementos, en este caso educativos, con la finalidad de identificar aquellos aspectos que pueden mejorarse o acercarse a las tendencias de los países mejor desarrollados, de acuerdo con Bray (Bray et al., 2010), en las investigaciones comparadas existen diferentes dimensiones y alcances entre los sujetos u objetos con los que se puede realizar una comparación educativa, así como la finalidad de la misma. De esta forma, si se plantea realizar un estudio en donde se confronten diversos elementos, la opción de reflexionar bajo dimensiones que no se han abordado en otros trabajos proporciona un sentido novedoso al trabajo de investigación.

Para fines de este artículo, se presentan los resultados de un trabajo de comparación con sentido académico, ejercicio que busca generar un nuevo panorama teórico conceptual respecto a la construcción de un estado del conocimiento el cual consta de la recuperación de diversos trabajos de investigación y el análisis de los resultados de estos mismos, considerando aquellos posibles vacíos, mismos que ayuden a quien construye el trabajo a plantear nuevas preguntas de investigación (Esquivel, 2013); Este mismo autor en un sentido metafórico lo describe como “avanzar de lo conocido a lo desconocido” (p. 69).

En la formación en estudios de posgrado, algunas instituciones consideran la construcción del estado del conocimiento como la primera reflexión de una problemática de investigación, así como un apartado del trabajo para la obtención del grado en donde se ponen en debate diferentes producciones científicas que abordan un mismo objeto de estudio, diversificando las metodologías, reflexiones finales y futuras investigaciones, aunque según Cerón y López (2015) este apartado:

> Vinculado directamente a la dimensión temática, corre el riesgo de llegar a convertirse en una glosa de textos y autores cuya inclusión en el trabajo escrito, si bien es una investigación documental, sin un adecuado análisis podría aparecer desvinculado del objeto de estudio y no constituye la investigación en sí, sino que solo es un insumo referencial para el desarrollo de esta. (p. 30)

La construcción del estado del conocimiento, no debe enfocarse en la glosa documental o acumulación de trabajos de investigación sin reflexión o valoración crítica del contenido, por el contrario, se debe buscar realmente poner en debate las ideas que los autores proponen, contraponer sus puntos de vista y verificar si las metodologías implementadas permiten llegar a los mismos o diferentes resultados, generando entonces una verdadera base teórica y empírica en la construcción de un trabajo de investigación, coherente con el objeto de estudio. Así entonces, asumir una perspectiva comparada en donde el objeto de reflexión responda a una teoría específica y los recursos de análisis sean producciones científicas, propicia evitar esa acumulación de textos en donde la reflexión no guarda vinculación con el objeto de estudio.

En la construcción de un estado del conocimiento, el papel que juega el investigador es de suma importancia, no solo para la lectura de cada obra, también sobre el análisis crítico y reflexivo que se puede hacer del conjunto de obras. De acuerdo con Guevara (2016) quien genera un estado del conocimiento se transforma en un trabajador de la cultura, quien a través de la hermenéutica se aproxima a la comprensión de textos, en donde se deben interpretar las expresiones de los investigadores que generaron cada obra, además de las realidades de los contextos investigados en donde se hace una descripción de la realidad y relación social entre los sujetos inmersos en el fenómeno descrito.

Los estudios comparados hechos en el seno de la investigación educativa se han mostrado interesados en identificar semejanzas y diferencias principalmente entre Sistemas Educativos de diversos países donde, de acuerdo con Bereday (1968), en el desarrollo de estudios comparados "la principal justificación de la pedagogía comparada (como de otros estudios comparativos) es de índole intelectual" (p. 32). Es decir, los investigadores en su pleno ejercicio de formular nuevos conocimientos requieren basarse de la comparación para generar reflexiones no solo innovadoras, sino que se sustenten en la explicación de un objeto de estudio desde la mirada de distintos autores. Adoptando entonces una perspectiva comparada en la construcción de un estado del conocimiento, Farrel (2000) menciona que "existen los *datos comparados,* a los que se pueden aplicar una gran variedad de instrumentos analíticos, estando toda la operación sometida a las exigencias del *método científico*" (p. 197), de esta forma se justifica la posibilidad de realizar un análisis comparado no precisamente desde un enfoque pedagógico o bajo dimensiones macro del Sistema Educativo Nacional, sino que se diversifican los elementos de comparación con diferentes alcances en la medida en que se es más específico en los elementos de comparación.

Para este trabajo, se considera la metodología planteada por Bereday (1968), la cual, plantea 4 fases prácticas: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. En el caso de la descripción, se identifican de primera mano los elementos que componen al objeto de comparación; en la interpretación, se realiza la primera categorización de la información; para la yuxtaposición, se reflexiona de forma simultánea en los elementos identificados en las dos primeras etapas; finalmente, en el ejercicio de comparación, el análisis crítico y completo de la información, permite reconocer las similitudes y diferencias entre el objeto de comparación.

Así entonces se pretende analizar el abordaje teórico y empírico en estudios relacionados con trayectorias sociales, desde la teoría de Pierre Bourdieu y adoptando la metodología de Bereday (1968), la cual implica una clasificación comparativa sistemática que conjunta diversas tradiciones históricas que al paso del tiempo se han ido mejorando y reconfigurando para llevarse a cabo en dos grandes fases: los estudios de campo o de área y los estudios comparativos. En este sentido, lo que se pretende a través de la metodología comparada es detectar el uso que se le da a la propuesta teórica antes mencionada, considerando identificar de qué forma se han abordado, las trayectorias sociales desde la teoría de las prácticas sociales.

Se presenta a continuación la propuesta de comparación en donde se desarrolla como primer apartado un análisis respecto a la importancia de la educación comparada y la implementación de investigaciones con este enfoque, asimismo se reflexiona en la teoría de las prácticas

sociales y las nociones de campo, capital y habitus, incluidos en la misma. Posteriormente se presenta la descripción conceptual y práctica de la comparación académica realizada a partir de un estado del conocimiento para una investigación educativa. Finalmente se presentan las reflexiones críticas realizadas desde las variables obtenidas, para dar pauta a las reflexiones finales y el planteamiento de hipótesis que pueden dar continuidad a este tipo de análisis comparado.

2. Método

Considerar la ejecución de estudios comparados, puede tener dos perspectivas diferentes, por un lado, las cuestiones a nivel micro o de sentido práctico en donde se comparan elementos como actores educativos, procesos o rendimientos escolares, así como una mirada a nivel macro, con un mayor grado de complejidad, en donde las comparaciones consideran dimensiones de internacionalización o globalización de la educación. Para ambos casos, es necesario contar con metodologías efectivas que permitan además de generar nuevos conocimientos, promover verdaderas comparaciones, mas no trabajos comparativos que se remiten apenas a la descripción de los elementos. Aunque la aplicación de la educación comparada sigue siendo un tema de debate en el ámbito científico, se adopta una perspectiva de la misma más como una metodología que como una disciplina. En palabras de Caballero et al. (2016) en cuanto a la adopción de esta metodología consideran que:

> Comparamos en educación para tener referencias externas, para ponernos a nivel nacional, internacional y supranacional, y, una vez realizadas las comparaciones, el objetivo que perseguiremos no será una mera descripción de los datos extraídos del estudio, sino una búsqueda de la mejora común. En definitiva, comparamos para promover cambios y optimizar los elementos educativos. (p. 40)

Lo anterior, refiere al uso de la comparación con fines de modificar o reestructurar sistemas educativos, considerando retomar de otros contextos lo que es útil para el propio, o bien, posicionarse como país por la calidad educativa en comparación con otras naciones.

De acuerdo con Farrel (2000), la educación comparada no es una ciencia, aunque brinda muy buenos elementos para generarla, promoviendo la formulación de conocimientos teóricos a partir de comparaciones. Si bien su desarrollo aún no permite promoverla como ciencia o una disciplina, sí puede considerarse como una metodología, ya que para su aplicación se deben seguir una serie de pasos específicos, que concluyen en el aporte de nuevos conocimientos para el área educativa (Farrel, 2000).

Aplicado al campo de la educación, Piovani y Krawczyk (2017) definen lo siguiente:

> Los estudios comparativos ocupan un lugar muy destacado en las ciencias sociales, no sólo por el valor de las descripciones, explicaciones o interpretaciones de la realidad que puedan realizarse a partir de ellos, sino también, y especialmente en las últimas décadas, por haberse erigido como un insumo para el diagnóstico de problemas sociales y para el diseño de políticas públicas y, a la vez, como un parámetro de referencia y una fuente de legitimación. (p. 822)

En el caso de este trabajo y como instrumento de reflexión para la comparación de investigaciones científicas, se reconoce su uso para el análisis de producciones que han utilizado como referente teórico la misma teoría, considerando así el tipo de problemáticas sociales que se abordan desde el referente teórico y las conclusiones a las que llegan los distintos autores.

Como se mencionó anteriormente, la metodología utilizada para el ejercicio de construcción del estado del conocimiento que se presenta fue la propuesta por Bereday (1968), misma que se explica con más detalle en las siguientes líneas.

Estudios de área

El análisis de la información se implementa como fase preliminar de una verdadera comparación, podrían considerarse como los estudios de contextualización o de reconocimiento de los elementos que se pueden comparar.

1. Descripción: consiste en obtener datos generales del elemento a comparar para describirlo, sin realizar categorizaciones ni considerar variables posibles de comparación entre elementos.

2. Interpretación: se presenta una primera categorización de la información para entenderla desde su particularidad y buscar en la siguiente fase las posibles relaciones con los elementos por comparar.

Estudios de comparación

3. Yuxtaposición: comprende un examen simultáneo de las características principales de los elementos en comparación entre estos mismos, es decir, la contraposición de lo que se identificó en los estudios de área.

4. Comparación: comprende un proceso ordenador en donde los datos obtenidos en todas las etapas anteriores se analizan de forma simultánea. El tratado de los datos con alternancia permite generar análisis reales que demuestran una comparación entre ciertos elementos.

Con la información anterior se identifica a los estudios comparados como una metodología aplicable a la investigación educativa, adecuados para la generación de nuevos conocimientos o aportes teórico-conceptuales a postulados ya establecidos, así como una herramienta para el diseño de reformas educativas desde niveles micro hasta niveles macro, siempre en aras de la mejora educativa y la inserción de una nación como parte de un mundo globalizado, aunque la posibilidad de comparación no se limita a dichos aspectos y como se ha mencionado anteriormente la consideración del interés intelectual en la investigación comparada amplía el panorama de elementos por comparar.

La comparación aquí realizada se retoma desde dos categorías, *prácticas y trayectorias sociales*, ambos términos delimitados por un mismo autor. Sobre las prácticas, Bourdieu (1979) delimita su conformación bajo tres conceptos clave expresados en la siguiente ecuación: *[(habitus) + (capital)] + campo = prácticas sociales.*

Respecto al campo, e interpretando a Bourdieu y Wacquant (1992), se le puede ver como una red de relaciones entre agentes, con objetivos en común, así como un sistema de relaciones entre posiciones dentro del mismo donde hay vínculos de fuerza que permiten que un campo funcione de una manera específica, y al mismo tiempo generan inclusión o rechazo ante los integrantes del mismo. En un sentido práctico, el campo se refiere a todos esos grupos de agentes con características y objetivos comunes en sus modos de pensar y actuar y, por lo tanto, existe una facilidad de relacionarse entre estos mismos.

En sentido de interacción dentro de un campo, Lahire (2005) lo define como un espacio de luchas, enfrentándose entre sí quienes conforman dicho campo y que por lo tanto ocupan ciertas posiciones en el plano social, esas confrontaciones no se definen en sentido negativo, por el contrario, corresponden a interacciones por ocupar una posición y a la vez mantener una sinergia del campo, buscando de forma colectiva cumplir con un objetivo en común.

Las interacciones dentro de un campo tienen amplia relación con la conformación de trayectorias sociales. García (2010), delimita que la posición ocupada en un campo, es resultado de una alquimia social, en donde los sujetos se estructuran en un entorno específico y de acuerdo con sus trayectorias aplican un proceso de metamorfosis del ser social, para apropiarse de los atributos específicos del campo a donde se han insertado. La conformación, interacción y confrontación entre campos, supone un análisis social de mayor profundidad, reconociendo trayectorias, posiciones y disposiciones de los sujetos que lo conforman. Ese análisis ha sido identificado en las obras que conforman el estado del conocimiento y que han permitido generar las reflexiones de comparación de este trabajo.

Sobre la noción de capital, se refiere a todos los recursos que una persona tiene en forma física o simbólica. Su adquisición se da por herencia, mérito o se incrementa de forma intencionada, aunque algunas veces puede poseerse de forma inconsciente. La valoración del capital dependerá del campo en donde se ponga en circulación y puede clasificarse principalmente en cuatro tipos: social (relaciones de intercambio), cultural (bienes materiales e intelectuales), económico (valor monetario) o simbólico (carácter subjetivo) (Bourdieu, 1983).

Las formas del capital mayormente reconocidas y analizadas son el económico y cultural, aunque de forma inconsciente las personas se valen en gran medida del capital social para su integración a cualquier campo, dicho capital es considerado como las redes de relaciones entre sujetos que ocupan una posición en un espacio social determinado (Luna, 2018). Asimismo, el capital simbólico con carácter de valoración o devaluación de las propiedades de otros capitales o bien las prácticas sociales que cualquier persona ejecuta en su interacción con otros sujetos, representa uno de los instrumentos para considerar la aceptación o rechazo en un campo.

En complemento a la ecuación antes presentada se incorpora la noción de habitus, el cual de acuerdo con Bourdieu (1996) comprende un:

> Sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, para constituir al agente social en su verdad de operador práctico de construcción de objetos. (p. 26)

Así entonces, el habitus responde a todas las formas regulares de ser, pensar, actuar, sentir y reaccionar de las personas ante ciertos fenómenos, relacionados con su entorno y la forma en que el sujeto interactúa con los mismos. El habitus se estructura conforme a los capitales y campos en que las personas se desarrollan, de esta forma puede clasificarse conforme a su aplicación, pensando en este caso en la noción de un habitus científico, generado a partir de los ejercicios de investigación que las personas realizan en cualquier disciplina, Torres (2011) reconoce la estructuración de un habitus científico a partir de acciones pedagógicas, propiamente entre la figura de un tutor y un alumno, quienes mediante ejercicios de apreciación y apropiación adquieren disposiciones propias del ejercicio investigativo.

En cuanto a la conformación de un habitus científico, Cerón y Galán (2019) confirman que la interacción tutor y tutorado no siempre genera disposiciones de sentido científico, uno puede considerar que se está formando en esta área, pero no siempre se adquieren habitus adecuados, la falta de conciencia bloquea el sentido de objetividad para reconocer cuáles son en realidad aquellas disposiciones que se requieren para la práctica adecuada de la profesión de la investigación. En tanto, se considera adecuado, mantenerse en un estado de reflexión constante, para ser conscientes de los cambios en nuestro actuar ante la investigación y verificar que realmente consistan en habitus científicos y no en prácticas investigativas que carecen de sentido crítico u objetividad.

Es importante resaltar que los conceptos explicados anteriormente e inmersos en las prácticas sociales, una vez que se utilizan para realizar investigación, deben cumplir una función de análisis y reflexión relacional, es decir, no pueden verse como elementos separados o identificables de forma aislada en las prácticas de un sujeto, por el contrario, juegan un papel complementario y no se puede analizar a uno sin hacer referencia a los otros dos. En palabras de Lahire (2005) la obtención del pensamiento relacional se da a partir de la mirada global de un fenómeno y posteriormente considera una mirada más específica, es decir, reflexionar un hecho social desde una mirada macro para poder entender su dimensión micro y viceversa, y a partir de ello se comprueba la necesidad de no verlos por separado.

Para el caso de las trayectorias sociales, Bourdieu (1995) explica que se caracterizan por todas las posiciones ocupadas por un sujeto en diversos campos. La movilidad en un campo es dependiente de los capitales que posee, así como del habitus que se practica y a su vez se interrelaciona con los elementos que lo rodean. Asimismo, se considera que cada trayectoria experimentada posee cierto valor social mismo que puede ser otorgado de nueva cuenta según el campo en que se sitúe y el rol de los capitales adquiridos.

Lo anterior permite inteligir que las trayectorias comienzan por ser una posición ocupada de forma personal o individual, algunas veces adquirida de forma intencional y en otros casos por cierta azarosidad, o sin un objetivo específico, aunque estas mismas adquieren valor o importancia según el criterio social o externo. Cabe mencionar que en la conformación de trayectorias sociales se ven inmersos aspectos familiares, culturales, económicos, residenciales, escolares, entre otros, y podrían generar un sinfín de tipos de trayectorias, aunque ello estará determinado por el tipo de estudio que se esté realizando y los objetivos específicos del mismo.

Al igual que los conceptos inmersos en las prácticas sociales, en lo referente a los tipos de trayectorias los conceptos incluidos no pueden ser vistos como elementos separados, al ser parte de un mismo individuo convergen entre sí y son complementarias y, por lo tanto, deben considerarse en conjunto para la explicación de todas las prácticas sociales realizadas por una persona en campos determinados.

En su dinámica de construcción, las trayectorias sociales también pueden tomar diversos rumbos, por una parte, mantenerse y producir los mismos esquemas, por otro lado, pueden transformarse o reconstruirse generando nuevas estructuras. Esta clasificación puede denominarse trayectorias de reproducción y trayectorias de movilidad (Pla, 2017).

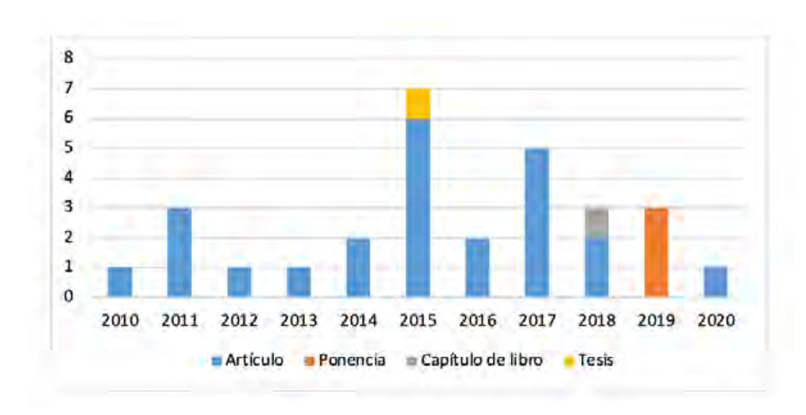
2.1 Análisis empleado en el estudio

Se explica a continuación el empleo de una metodología comparada, buscando generar un esquema lógico de reflexión que explica lo realizado desde cada etapa propuesta en la metodología de Bereday (1968) antes descrita y la forma en que cada apartado fue desarrollado para la construcción de este artículo.

2.1.1 Descripción

Los principales elementos a comparar se retoman de un estado del conocimiento que compila producciones en donde el objetivo principal está enfocado al análisis de trayectorias sociales, mismas que son interpretadas desde la teoría de las prácticas sociales. Los elementos considerados para este ejercicio de comparación se conforman de 29 obras, producidas desde el año 2011 hasta el 2020, y están clasificadas en 24 artículos de revista, 3 ponencias, 1 capítulo de libro y 1 tesis. Además, es importante mencionar que, del total de obras, 19 corresponden a investigaciones a nivel internacional en países como Argentina, Chile, España, Bolivia, Venezuela y Colombia, en tanto 10 obras fueron generadas a nivel nacional en México. Para una mejor ilustración de lo anterior, en el gráfico 1 se especifica la distribución de las obras de acuerdo con el año de publicación y tipo de documento.

Gráfico 1 Ditribución de publicaciones



Fuente. Elaborada por los autores para la presente investigación

Con base en la distribución de publicaciones presentada, se reconoce el mayor número de obras en el 2015, 2017, 2018 y 2019 como los años en donde se generaron obras útiles para la conformación del estado del conocimiento. Cabe mencionar que la selección y discriminación de documentos se realizó según lo descrito a continuación.

1. Identificación de los documentos relacionados con las categorías de análisis mediante una breve revisión del trabajo.

2. Elección y discriminación de documentos con base en el contenido.

3. Revisión y análisis a profundidad de los documentos seleccionados.

En la primera fase, se realizó una búsqueda de producciones científicas que abordaran como objeto de estudio alguna trayectoria social y para su análisis se empleara la Teoría de las Prácticas Sociales, identificando en un primer momento alrededor de 50 documentos. Enseguida se realizó la primera discriminación de obras mediante una búsqueda avanzada de palabras clave insertas en cada trabajo, dichas palabras fueron *prácticas o trayectorias sociales*; a través de una breve revisión a cada archivo se descartaron aquellos que no conceptualizaran los términos en el estudio o bien que demostraran no haber aplicado la teoría como parte del análisis del objeto de estudio. Finalmente se llevó a cabo una revisión a detalle de las producciones seleccionadas en la fase anterior, dando énfasis a la identificación de características como los objetivos del estudio, la temporalidad en que se llevó a cabo, la metodología empleada, el contexto de investigación, alcance del estudio, así como características generales de las publicaciones como el tipo de trabajo, profesión de los autores y las revistas o instituciones que publican cada trabajo. Una vez identificados los elementos base para realizar el ejercicio de comparación se realizó una matriz comparativa que diera cuenta de los elementos antes mencionados.

2.1.2 Interpretación

Con los primeros datos obtenidos, se procedió a realizar una categorización de la información según la revisión a profundidad de cada documento, el tipo de trayectorias sociales que abordan refieren principalmente a aspectos familiares, de residencia, escolares, laborales y profe-

sionales. De la misma forma, se presentan obras que consideran a todas las anteriores como una misma y la interpretan como trayectoria de vida. Una vez revisadas cada una de las producciones, se consideró una primera clasificación, encontrando 5 autores que en el estudio de las trayectorias sociales empleaban para su análisis crítico los tres conceptos incluidos en la teoría de la economía de las prácticas sociales, *campo, capital y habitus;* 7 obras empleaban solo dos conceptos, mientras que 17 trabajos consideraban un concepto. Para una mejor ilustración de lo descrito, en la Tabla 1 se distribuye la información de cada producción científica considerada en el estado del conocimiento.

Tabla 1. *Conformación del Estado del Conocimiento*

Tipo de producción	**Artículo de revista**		**Ponencia**	**Capítulo de libro**	**Tesis**
Nacional o Internacional	**N**	**I**	**N**	**N**	**N**
Utiliza 3 conceptos		Castañeda (2015)	Ocampo y Andrade (2019)	Cerón (2018)	
		Pajarín (2017)			
		Céspedes (2015)			
Utiliza 2 conceptos		Pla (2017)	Romo (2019)		
		Ulloa, Gajardo y Díaz (2015) Jiménez y Assusa (2017)			
		Duek (2010)			
		Meneses (2011)			
		Luna (2018)			
Utiliza 1 concepto	Hernández, Moctezuma, Vizcarra y Ramírez (2020)	Litichever (2016)	Bezies, Ordaz y Callado (2019)		Anlehu (2015)
	López (2017)	Baeza y Lamadrid (2018)			
	De Garay y Sánchez (2011)	Núñez (2017)			
	Nava y Mercado (2011)	Arancibia (2016)			
	Sánchez (2012)	Pac-Salas y Ventura de Pedro (2015)			
	Vélez (2014)	Ortiz (2013)			
		Luna (2015)			
		Alzina (2015)			
		Fogar y Silva (2014)			

Fuente. Elaborada por los autores para la presente investigación

Como parte de una segunda categorización de la información, se diferenció cada trabajo de investigación considerando la metodología aplicada y su tratamiento, así como la forma en que cada autor analiza el tipo de trayectorias sociales en los participantes del estudio, desde la noción de prácticas sociales *(campo, capital y habitus)* establecida por Bourdieu. Si bien, todas las obras comprenden trabajos de investigación, el alcance de las mismas en la revisión teórica no es

homogéneo, dado que algunas obras abordan la problemática a profundidad como los trabajos de tesis o artículos de revista, mientras que otras lo presentan de forma general o siendo apenas un primer avance del trabajo de investigación, como las ponencias, esto no tiene relación con el tipo de análisis que cada autor genera, probablemente es consecuencia de los formatos o lineamientos establecidos para poder generar una publicación científica.

La revisión a profundidad, permitió delimitar elementos específicos para yuxtaponer en la siguiente fase del ejercicio de comparación, estos están presentes en todas las producciones revisadas, la segunda categorización se compone de las siguientes variables:

Autor(es) de la obra

Ocupación de los autores

Contexto de investigación

Tipo de trayectoria que se aborda

Conceptos retomados de la teoría de Pierre Bourdieu

Teóricos considerados en la obra

Metodología implementada

3. Resultados

3.1 Yuxtaposición

Con base en la lista de variables presentada en el apartado anterior, se realiza en esta fase un análisis simultáneo de los elementos de comparación que hasta el momento se han identificado. Respecto a los autores que generan producción respecto a prácticas y trayectorias sociales, se identifica que en su mayoría corresponden al género femenino, encontrando a 27 autoras, en comparación con los 15 hombres que han publicado trabajos de carácter científico en relación con la temática, aunque lo anterior no es justificación o razón suficiente para aseverar que el género es una característica implícita en la producción científica relacionada con la teoría de Pierre Bourdieu. Es importante mencionar que el número total de autores es resultado, en algunos casos, de producciones en conjunto, en donde dos o tres personas colaboran en la producción principalmente de artículos científicos o ponencias.

Es importante destacar que la ocupación de los autores de cada producción corresponde en el caso de 19 sujetos a profesores investigadores de universidades a nivel nacional e internacional, la mayoría en áreas del conocimiento de las ciencias sociales y humanidades, aunque se identificaron dos producciones de áreas no relacionadas con las ciencias sociales, como ciencias ambientales y económico-administrativas, pese a la poca relación de la disciplina, la implementación de la temática de las prácticas y trayectorias sociales fue utilizada de forma adecuada tomando como sustento en ambos casos a Bourdieu. Además de profesores investigadores, 12

de los autores son estudiantes de posgrado, principalmente a nivel doctorado. De los 11 autores restantes, no se especifica su función dentro de una institución.

Respecto a lo anterior podría asumirse la cotidianeidad de investigadores y/o estudiantes de posgrado para generar investigación con un fundamento teórico claro. Este ejercicio es requerido para cualquier institución, sobre todo a nivel posgrado, generando así ejercicios de reflexión significativos, sobre todo cuando se dan en conjunto entre profesores y estudiantes.

Sobre el contexto de investigación, ya se había mencionado la tendencia a nivel internacional sobre las producciones a nivel nacional, se encontraron ocho trabajos en Argentina, tres para Chile y Colombia respectivamente, dos en España y uno para Venezuela, Bolivia y Ecuador, dando un total de 19 investigaciones a nivel internacional en comparación con los 10 trabajos desarrollados en México, mismos que se han generado en contextos más específicos al centro del país en los estados de México e Hidalgo, así como la Ciudad de México.

Al respecto de las trayectorias que se abordan en cada trabajo, es importante mencionar que cada autor pese a tomar como referente la concepción de Bourdieu, delimita conceptualmente cada trayectoria con base en una revisión teórica de diferentes autores así como una última concepción de acuerdo con su criterio, en tanto se pueden encontrar referencias sobre trayectorias académicas o escolares y en la revisión del documento, referirse a categorías similares relacionadas con los estudios de una persona en un nivel determinado. Así entonces se reflexiona en la diversidad de trayectorias sociales para un sujeto de acuerdo con el contexto en que se desarrolle y los alcances analíticos de cada autor. De forma general, 13 de los trabajos abordan trayectorias sociales, en donde retoman aspectos principalmente familiares, de residencia, escolares, profesionales y laborales. Cabe mencionar que en esta categoría se identifica una gran variedad de dimensiones desde las que se puede analizar la teoría de las prácticas sociales y su relación con la conformación de trayectorias, ya que existen trabajos en donde la noción teórica se utiliza para indagar en aspectos de reinserción social, migración, clases sociales, etc.

Por otro lado, las 16 obras restantes retoman el análisis de una trayectoria en sentido particular. Solo 2 obras consideran el análisis de una trayectoria de vida, 10 desde una perspectiva escolar, 1 solo trabajo considera el análisis de la trayectoria de clase, 1 en sentido de trayectoria profesional relacionada con el empleo u ocupación y los últimos 2 en relación con la trayectoria habitacional.

Anteriormente se mencionó la necesidad de abordar las prácticas sociales desde la triada de los tres conceptos relacionales (campo, capital y habitus), se comentó la necesidad de no verlos por separado o bien la cuestión de que al analizar uno salían a la luz los otros dos. Pese a ello, solamente en cinco trabajos se aborda la teoría con ese alcance relacional, siete trabajos consideran dos conceptos para su análisis y en gran mayoría los trabajos emplean solamente un concepto, dicha información se puede identificar en la Tabla 1 anteriormente presentada. Entre los conceptos más empleados se encuentra la noción de capital, seguida de la de habitus y en el caso de campo, se reconoce como el concepto menos utilizado para hablar de la conformación de trayectorias sociales.

Sobre la fundamentación teórica, el autor clásico que más se emplea en los estudios y respondiendo al enfoque de comparación, claramente es Pierre Bourdieu, aunque no se cierra la noción teórica exclusivamente para este autor. En algunos trabajos se retomaron ideas de Piaget y Vygotsky, por ejemplo, para hablar de las trayectorias en niños. Otro artículo de revista considera la metodología de Dosse para el análisis de trayectorias sociales; asimismo, se retoma a Bertaux con su metodología para generar historias de vida.

La variable de metodología implementada, fue considerada como parte de la comparación, para identificar el tipo de métodos aplicados en el análisis de trayectorias sociales, además de brindar un panorama sobre la tendencia de aplicación para investigaciones con este enfoque. La diversidad entre estrategias cuantitativas, cualitativas y mixtas está presente si se considera el objetivo de la investigación y el tamaño de la población a quien está dirigido el estudio, aunque la tendencia de aplicación privilegia al análisis cualitativo de la información.

El principal método aplicado es el enfoque de historias de vida, a través de entrevistas a profundidad aplicadas en diferentes momentos, buscando reconocer todas esas posiciones que los sujetos han ocupado en un trayecto de tiempo específico a lo largo de su vida, para concluir en el por qué actualmente ocupan un lugar en campos específicos, por qué poseen determinados capitales y cuáles han sido las principales estructuras de conformación de su habitus. No se demerita la aplicación de técnicas cuantitativas, ya que, al trabajar con un número grande de población, la aplicación de cuestionarios viene a ser una herramienta de apoyo para contextualizar a los participantes, realizar una primera clasificación de los mismos respecto al tipo de trayectorias que han conformado y finalmente seleccionar algunos que respondan a los intereses principales del trabajo de investigación. Lo anterior considera como viable la aplicación de metodologías mixtas en los trabajos de trayectorias sociales.

4. Discusión

4.1 Comparación

Con el análisis generado hasta esta fase, es posible considerar una aproximación a una verdadera comparación, tomando en cuenta que este ejercicio implica un análisis a profundidad de la información y no solo de las variables presentadas en el apartado de yuxtaposición, por lo tanto, se presenta una breve reflexión respecto a algunas variables de comparación que se han identificado hasta el momento, aunque representan una aproximación para retomar a profundidad en futuras producciones.

Una vez realizada la revisión detallada de cada obra y del estado del conocimiento en su generalidad, se consideraron las siguientes categorías de comparación:

Favorecidos y no favorecidos

Reproducción vs movilidad

Favorecidos y no favorecidos

Esta variable surge con base en lo descrito por los autores de cada producción, en cada análisis estos mismos posicionan a sus participantes en diferentes campos sociales, que de forma general pueden interpretarse como condiciones favorables o no favorables según los conceptos que incluyen las prácticas sociales y la interpretación de cada autor.

Desde la dimensión teórica como instrumento de reflexión para este trabajo, es importante destacar las condiciones de clase social definidas desde la teoría de las prácticas sociales. Con base en la teoría no se puede clasificar a los sujetos por clases sociales ya que la construcción de una clase objetiva de acuerdo con Bourdieu (1979) tiene relación con condiciones de existencia homogéneas que generan prácticas sociales homogéneas, en tanto las condiciones de contexto de análisis para este trabajo, en relación al tiempo y espacio para generar la producción no permiten establecer condiciones objetivas para posicionar a los sujetos en campos específicos, es decir, existe una diversidad de obras producidas en lugares diferentes, tiempos y condiciones distintas, así entonces la condición de favorecidos o no favorecidos se remite a las reflexiones que los mismos autores hacen de los sujetos de estudio desde la particularidad de cada trabajo de investigación.

Es bien sabido que la sociedad, se ha regido a lo largo del tiempo por la clase o el tipo de clase a la que pertenece una persona, de acuerdo a su condición y posición, definidos por Gutiérrez (2005) para la condición de clase como el aspecto material de existencia y práctica profesional, mientras que la posición de clase hace referencia al lugar ocupado en la estructura. Dicha estructura no es espontánea, por el contrario, tiene una historia y antecedentes de construcción, de acuerdo con Bourdieu (1979) dicha conformación se da:

> Como conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (p. 103)

Pese a que se consideran condiciones semejantes, la clase social no puede estar definida por una propiedad, son distintos lo elementos que permitirán estructurar una clase social, Bourdieu (1990) explica que la clasificación de la sociedad no puede ni debe remitirse al sentido económico o de propiedad, el cual es el factor empleado de forma constante para clasificar a una población en clases, por el contrario aspectos como el capital en sus distintas formas y el esquema de disposiciones estructuradas por campos, con propiedades para estructurar a las clases sociales en contextos específicos.

Para el análisis de este trabajo y en sentido de clases sociales se retomará desde la definición de Gutiérrez (2005) para la condición de clase social "definida con categorías de posesión y desposesión de bienes, o de manejo de ciertos bienes" (p. 87). Se ha mencionado anteriormente

que las reflexiones se hacen a partir del punto de vista que los autores dan respecto a sus sujetos de investigación, criterios de posición de acuerdo a la posesión y desposesión mencionada. Esa condición de clase social es determinada de acuerdo al estilo de vida reconocido en los sujetos, la profesión que desempeñan, los capitales que poseen en sus diferentes formas y en algunos casos el esquema de disposiciones reconocido como parte de sus prácticas sociales.

Así entonces se reconocen dos clases: favorecidos y no favorecidos. La primer clase determinada por una posición de beneficio en cuanto a la obtención de bienes principalmente materiales y económicos, además de trayectorias sociales estables, resultado de capitales principalmente heredados. La segunda clase fue reconocida en los testimonios de los autores de las obras, para sujetos con posiciones inestables, con beneficios a base de esfuerzo y no tanto por herencia, además de una construcción de trayectorias sociales inestables, de contante movilidad y en su mayoría ascendentes.

La clase social favorecida en cuanto al tipo de trayectorias que conforma, se da gracias al reconocimiento simbólico y posición en el campo que la sociedad les otorga. Sin embargo, los estudios de trayectorias sociales revisados para este trabajo consideran en gran medida la participación de sujetos posicionados en el plano de los no favorecidos ya que el interés por descubrir cómo se han enfrentado a una sociedad de retos para salir adelante o bien llevar en la medida de sus posibilidades una calidad de vida, es mayor que indagar en las condiciones sociales de personas que en apariencia no tienen conflictos por desempeñar diferentes roles en distintos campos. La distinción entre favorecidos y no favorecidos guarda estrecha relación con la última variable de este análisis de comparación explicada en el siguiente apartado.

Reproducción vs movilidad

Una vez identificados a los participantes en el tipo de clase a la que pertenecen en tanto condición de favorecidos o no favorecidos, las investigaciones de trayectorias sociales relacionan las conductas de las personas en prácticas de reproducción o movilidad.

De acuerdo con el análisis hecho de las obras que conforman la investigación, las condiciones de reproducción implican seguir un patrón familiar o social, es decir, posicionarse en los mismos campos que los antecesores, heredando las mismas condiciones de capital, sin buscar incrementarlos y estructurando el habitus con base en las prácticas que se interiorizan desde el exterior, sin agregar una mirada personal. Dicho proceso suele llevarse a cabo de forma inconsciente y habitualmente en su condición tanto de favorecidos como no favorecidos, las personas no cuestionan el estilo de vida que deben llevar y la forma en que este podría transformarse.

La condición de favorecidos, no excluye a las personas de caer en prácticas sociales de reproducción, pues el conformismo es el factor principal para habituarse a lo que ya está dado o bien ya es reconocido por la sociedad como lo aceptable y no cuestionable. Sorprendentemente quienes llevan a cabo en su mayoría prácticas de reproducción son las personas pertenecientes a la clase social favorecida.

Respecto a las prácticas de movilidad, implican de forma intencionada o no intencionada, que los sujetos sociales ocupen lugares diferentes en los campos que les anteceden, asimismo la transformación de los capitales que poseen y un giro en torno a las prácticas que caracterizan sus habitus. Se considera movilidad cuando las condiciones y prácticas sociales mejoran o bien son más favorables para quien las transforma, el punto final en la trayectoria siempre es diferente del punto de partida.

Las investigaciones revisadas, expresan la movilidad principalmente en los sujetos no favorecidos, quienes como consecuencia de superación o deseos de mejores condiciones modifican el estilo de vida al que en apariencia estaban socialmente destinados. Probablemente este análisis sea consecuencia del tipo de participantes en cada estudio, ya que como se mencionó anteriormente, hay una tendencia para trabajar con sujetos posicionados en el campo social como no favorecidos, probablemente por ser quienes representan mayor movilidad en cuanto a sus prácticas sociales y por lo tanto mayor trabajo de reflexión en un trabajo de investigación. Lo anterior no delimita que personas en condiciones de favorecidos no generen una trayectoria de movilidad.

5. Reflexiones finales

Las reflexiones finales entorno a este trabajo se consideran desde dos aspectos; el primero de ellos referido a la tradición de construcción de un estado del conocimiento para un trabajo de investigación; el segundo aspecto responde al uso de la Teoría de las Prácticas Sociales como objeto de reflexión para el análisis de hechos sociales.

En primera instancia sobre la construcción de un estado del conocimiento, es importante no confundir sus finalidad y uso en una investigación con la de un estado del arte. De acuerdo con López et al. (2015) el estado del arte representa una revisión de literatura para la conformación de un objeto de estudio en un trabajo de investigación, en sentido de conocer para aprender respecto a un tema en específico. Sobre el estado del conocimiento, Cerón y López (2015) proponen realizar un análisis no solo a nivel descriptivo de las obras, sino relacionando los datos de esos documentos con el objeto de estudio, además de asumir una posición paradigmática (positivista, hermenéutica o crítica) que posibilite un metaanálisis de la información, dándole mayor seriedad y sentido investigativo a las reflexiones de este apartado en cualquier investigación.

Así entonces, se puede considerar en un primer momento la probable confusión al momento de iniciar una investigación o bien, generar uno de estos apartados. Probablemente se presente un estado del arte con el título de estado del conocimiento, esto no supone una falta de profesionalismo entre quienes se llegan a confundir, sino una falta de conocimiento en la construcción de trabajos de investigación. Desde esta perspectiva y a raíz del ejercicio generado para este artículo, se logra reflexionar en la importancia de tener claridad respecto a la construcción de un trabajo de investigación, ya sea como estudiante de algún posgrado o como investigador profesional, en donde además de los requerimientos institucionales para presentar un proyecto, se tome en cuenta el tipo de ejercicio que se quiere y se puede realizar.

Asimismo, es importante rescatar la propuesta de construir un estado del conocimiento con base en una metodología en particular. Aquí se adoptó la respectiva a los análisis comparados. Sin embargo, la gama de posibilidades y de flexibilidad investigativa permiten generar este tipo de producciones como si de otro trabajo de investigación se tratara. Por otro lado, es relevante mencionar el alcance reflexivo que este tipo de ejercicios posibilita, es decir, dejar de un lado la recuperación bibliográfica en sentido cuantitativo o de glosa y pasar al análisis a profundidad, lo cual posibilita la construcción de un fenómeno o problemática de estudio bien fundamentado, aportando claridad al hecho social que se quiere abordar, las aristas desde donde puede ser analizado y las tendencias ya aplicadas.

Considerando el uso de la teoría antes descrita como objeto de reflexión en conjunto con el número de obras revisadas, permite reconocer la teoría de Pierre Bourdieu como una de las más flexibles y adaptables a distintos fenómenos sociales, y da una gran apertura de miradas desde la sociología, la psicología, la economía, la educación, etc., retomando las bondades de la tradición teórica heredada del autor, que hasta la fecha sigue siendo interpretado y reinterpretado en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas.

Respecto a las obras revisadas, corresponden a producciones con diferentes enfoques en cuanto al objeto de estudio, el único factor en común es su herramienta de reflexión, en este caso, la teoría de las prácticas sociales, en donde emplean los términos de campo, capital y habitus en diferentes contextos y situaciones. También se reconoce la ausencia de reflexión desde el pensamiento relacional, es decir, tomar en cuenta los tres conceptos y la forma en que están implícitos en un fenómeno social. De acuerdo con Gutiérrez (2005) y en referencia a las prácticas sociales, "todas las propiedades incorporadas (en forma de disposiciones duraderas) u objetivadas (bienes económicos, culturales, sociales o simbólicos) que están vinculados a los agentes, constituyen los factores explicativos de las prácticas" (p. 96). Es decir, la interpretación de las prácticas sociales, siempre llevará a tener de referencia el campo en el que está inserto el sujeto, los capitales que posee y las estructura de disposiciones o habitus que lo caracterizan.

Si bien los intereses de investigación y las características de cada producción sean la explicación para abordar solo uno o dos de los conceptos inmersos en las prácticas sociales, la dimensión relacional permite ver al hecho social desde estas tres aristas de forma complementaria y más integral al incorporar lo macro, lo meso y lo micro, lo cuantitativo y la cualitativo, lo objetivo y lo subjetivo, etc., propios de las prácticas sociales.

Referencias

Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía.* Herder

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Primo

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (1983). *Poder, derecho y clases sociales.* Desclée de Brouwer

Bourdieu, P. (1990). *Sociedad y Cultura.* Grijalbo.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario.* Anagrama

Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas.* Gedisa editorial.

Bray, M. (2010). Actores y propósitos en educación comparada. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Eds.). *Educación comparada, enfoques y métodos,* (pp 39-64). GRANICA.

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, (9), 39-56. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980

Cerón, M. A., Galán, M. E. (2019). *De la formación educativa a las disposiciones investigativas en estudiantes de posgrado* [Ponencia]. III Congreso Mexicano de Sociología, Hidalgo, México.

Cerón, M. A., López, Q. A. (2015). El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 10*(5), 21-34. http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104

Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación, 37*(1), 65-87. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564004

Farrel, J. (2000). Necesidad de comparación en la investigación de la Educación. En Calderón López y Velarde J. *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada,* (195-210). Plaza y Valdés.

García, S. S. (2010). El *curriculum vitae*: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1*(1), 103-119. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.18

Guevara, P. R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165-179. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.* Argentina: Ferreyra editor.

Lahire, B. (2005). Campo, fuera de campo, contracampo. En B. Lahire (Ed.). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas* (pp. 29-69). Siglo XXI Editores Argentina.

López, C.Y., Ozuna, M. E. y Arriaga, S. N. (2015). *Los usos del estado del arte en la construcción del objeto de estudio en tesis doctorales.* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2754.pdf

Luna, A. H. (2018). El habitus y capital social como prácticas de clase en una institución pública. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, XIII* (26), 28-48. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2110/211059782002

Piovani, J. I. y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. Educación y realidad, *42*(3), 821-840. https://doi.org/10.1590/2175-623667609

Pla, J. L. (2017). Trayectorias de clase y percepciones temporales sobre la posición ocupada en la estructura social: Un abordaje multidimensional de las clases sociales argentinas (2003-2011). *Revista Internacional de Sociología, 75*(3), 1-15. http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.16.05

Torres, F. J. (2011). *Tutoría y desarrollo de habitus científicos en un doctorado en educación: el caso de Mónica y Karla*. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0012.pdf

---

AUTORES

Ana Karen Colin Márquez. Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Raúl Chavarría Sánches Zúñiga. Maestro en Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Licenciado en Ciencias de la Educación Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Armando Ulises Cerón Martínez. Doctor en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Filosofía de la Ciencia Universidad Autónoma Metropolitana. Licenciado en Sociología. Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.